

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS CULTURELLES PRÉMIGRATOIRES DES
APPRENANTS DU COURS « FRANCISATION EN LIGNE » CONCERNANT LA
LANGUE FRANÇAISE, LE QUÉBEC ET LEUR FUTURE INTÉGRATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MÉLINA MARTIN

MARS 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Trois remerciements tout simples, mais combien importants.

Merci à Valérie Amireault et à Simon Collin, codirecteurs. Leur disponibilité, leur soutien et leur collaboration ont donné vie à ce projet. Quelques embûches ont été surmontées grâce à leur sens critique et à leur vivacité d'esprit, et ma réflexion a été enrichie par leurs commentaires.

Merci à Djaouida Hamdani Kadri et à Véronique Fortier, professeures à l'UQAM. Leur participation en tant que lectrices a été grandement bénéfique, et leurs recommandations sont précieuses.

Merci à ma famille, à mes amis et à mon amoureux. Chacun à leur manière, ils ont bien voulu me supporter et me porter une oreille attentive pendant ce long cheminement, qui, finalement, aura une fin!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Immigration au Québec	3
1.1.1 Législation linguistique au Québec.....	4
1.2 Programmes gouvernementaux pour l'apprentissage du français	5
1.2.1 Cours FEL.....	7
1.2.2 Volet culturel et interculturel dans le cours FEL	9
1.3 Représentations culturelles des futurs immigrants	11
1.4 Question et objectifs de recherche	12
1.5 Pertinence didactique.....	13
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Particularités des usages des TIC par les immigrants.....	15
2.1.1 TIC et immigration	15
2.1.2 Formations à distance	19
2.2 Culture et interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde.....	22
2.2.1 Culture et enseignement/apprentissage d'une langue seconde	23
2.2.2 Interculturel et enseignement/apprentissage d'une langue seconde.....	25
2.3 Représentations.....	28
2.3.1 Fondements et théories	29

2.3.2	Représentations culturelles et immigration	33
2.3.3	Représentations culturelles prémigratoires	34
2.3.4	Représentations culturelles prémigratoires des immigrants québécois	36
2.4	Intégration	40
2.4.1	Marginalisation, assimilation, séparation et intégration.....	40
2.4.2	Intégration et apprentissage de la langue	42
2.4.3	Intégration : processus multidimensionnel.....	43
2.4.4	Facteurs d'intégration	45
2.4.5	Intégration en phase prémigratoire.....	47
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		49
3.1	Type de recherche.....	49
3.2	Participants.....	50
3.2.1	Profil des participants.....	51
3.2.2	Profil migratoire des participants	53
3.3	Instrument de collecte de données	58
3.3.1	Entrevue	58
3.3.2	Protocole d'entrevue	61
3.3.3	Collecte de données.....	62
3.4	Analyse des données	64
3.4.1	Traitement des données.....	65
3.4.2	Codage des données	65
3.4.3	Examen des données	66
3.5	Calendrier du projet de mémoire.....	67
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....		69
4.1	Objectif 1 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française	69
4.1.1	Apprentissage du français en phase prémigratoire (sous- thème 1.1).....	70
4.1.2	Représentations culturelles prémigratoires concernant les langues (sous-thème 1.2).....	79

4.2	Objectif 2 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec en tant que société d'accueil.....	87
4.2.1	Représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec (sous-thème 2.1)	87
4.2.2	Représentations culturelles prémigratoires concernant les Québécois (sous-thème 2.2).....	94
4.3	Objectif 3 : Dresser un portrait des représentations concernant la future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel	100
4.3.1	Représentations culturelles prémigratoires concernant la future intégration	100
4.3.2	Représentations culturelles prémigratoires liées à l'intégration professionnelle (sous-thème 3.4)	107
4.3.3	Représentations culturelles prémigratoires concernant l'intégration linguistique (sous-thème 3.2).....	111
4.3.4	Représentations culturelles prémigratoires liées à l'intégration socioculturelle (sous-thème 3.3)	114
CHAPITRE V DISCUSSION.....		121
5.1	Remarques générales sur le profil particulier des participants	121
5.2	Remarques générales concernant les trois objectifs de recherche	122
5.2.1	Objectif 1 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française.....	123
5.2.2	Objectif 2 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec en tant que future société d'accueil	125
5.2.3	Objectif 3 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la future intégration sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel	127
5.2.4	Conclusion concernant les trois objectifs de recherche	130
5.4	Recommandations.....	131
5.4.1.	Valoriser la préparation à l'immigration	131
5.4.2.	Stimuler l'apprentissage du français dès la phase prémigratoire	132
5.4.3.	Encourager la diversité des cours de français suivis de l'étranger.....	132

5.4.4. Favoriser les rencontres interculturelles dès la phase prémigratoire	133
5.4.5. Exploiter les TIC pour s'ouvrir sur le monde	134
5.5 Limites de la recherche	134
CONCLUSION	137
ANNEXE A LES ACTIVITÉS DU BLOC 1 DU COURS FEL (MIDI, 2013C) ..	141
ANNEXE B PROTOCOLE D'ENTREVUE ET ORDRE DE PRÉSENTATION DES QUESTIONS	143
ANNEXE C MESSAGE DE RECRUTEMENT PUBLIÉ SUR FACEBOOK	149
ANNEXE D FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ...	151
ANNEXE E TRAITEMENT DES DONNÉES	157
ANNEXE F PREMIER CODAGE	159
ANNEXE G DEUXIÈME CODAGE	161
ANNEXE H EXAMEN DES DONNÉES	163
BIBLIOGRAPHIE	165

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Cours de français en ligne offerts par le MIDI (2013d).....	8
3.1 Profil sociodémographique des participants	52
3.2 Profil migratoire des participants.....	54
3.3 Langues parlées par les participants	55
3.4 Parcours des participants dans le cours FEL.....	56
3.5 Types de cours de français suivis par les participants	57
3.6 Calendrier de réalisation du mémoire	68
4.1 Raisons données pour expliquer l'importance d'apprendre le français.....	71
4.2 Raisons de l'apprentissage du français en phase prémigratoire	73
4.3 Raisons de suivre le cours FEL.....	76
4.4 Objectifs et plans pour apprendre le français avant l'immigration.....	78
4.5 Représentations culturelles prémigratoires liées à la langue française	81
4.6 Représentations culturelles liées à la langue anglaise.....	83
4.7 Représentations culturelles liées à la langue première	85
4.8 Représentations culturelles prémigratoires associées au Québec	88
4.9 Connaissances actuelles concernant le Québec	91
4.10 Transformation des pensées une fois arrivés au Québec	92
4.11 Description du Québécois francophone typique	94
4.12 Valeurs importantes des Québécois francophones	96
4.13 Attentes des futurs immigrants envers les Québécois.....	98

4.14	Actions réalisées pour favoriser la future intégration	101
4.15	Provenance des informations sur le Québec en vue de se préparer à immigrer	102
4.16	Durée projetée pour s'intégrer à la société québécoise.....	103
4.17	Déroulement de l'intégration au Québec	105
4.18	Déroulement de l'intégration professionnelle.....	107
4.19	Caractéristiques d'un immigrant bien intégré.....	110
4.20	Raisons liées à la nécessité d'apprendre le français pour vivre au Québec	112
4.21	Intégration dans une nouvelle société et une nouvelle culture	115
4.22	Négociation entre sa culture d'origine et celle du pays d'accueil	118

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CCI	Compétence de communication interculturelle
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CSQ	Certificat de sélection du Québec
FEL	Francisation en ligne
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
OQLF	Office québécois de la langue française
SIEL	Service d'intégration en ligne
TIC	Technologies d'information et de communication

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours Francisation en ligne (FEL) concernant (1) la langue française, (2) le Québec en tant que société d'accueil et (3) leur future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel. Pour répondre à ces trois objectifs, des entrevues en ligne semi-dirigées ont été réalisées auprès de dix apprenants du cours FEL qui résident à l'étranger et qui sont de futurs immigrants québécois.

Une analyse de contenu a été réalisée pour chaque entrevue, et des résultats relatifs à chaque objectif de recherche ont été dégagés. De façon générale, les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec et la future intégration sont positives et tendent vers l'idéalisation. Premièrement, pour la langue française, les représentations culturelles sont liées à la France et à l'ouverture. De plus, ils considèrent le français important pour vivre au Québec et précisent avoir besoin de ces connaissances pour se préparer à leur immigration. Deuxièmement, l'analyse des représentations culturelles liées au Québec met de l'avant les opportunités offertes dans la société d'accueil. Troisièmement, concernant l'intégration, leurs priorités sont de trouver du travail, d'apprendre le français et de bien connaître le Québec. Pour ce qui est des objectifs de recherche, six thèmes principaux ont été dégagés des entrevues, lesquels ont permis de formuler des observations générales : (1) la langue française est un prérequis pour se préparer à l'immigration; (2) les connaissances relatives au Québec, en tant que future société d'accueil, proviennent des TIC; (3) les connaissances culturelles permettent d'amorcer la réflexion concernant l'intégration; (4) le travail est un point d'ancrage qui sert à définir les besoins linguistiques des futurs immigrants; (5) leur intérêt pour la vie sociale dans la future société active les savoir-faire en période prémigratoire; et (6) une attitude d'ouverture permet d'enrichir leurs représentations culturelles.

Mots-clés : représentations culturelles, intégration, immigration, francisation, prémigration, enseignement en ligne

INTRODUCTION

Ce projet de recherche est né de l'expérience enrichissante que nous avons vécue en tant que tutrice pour le cours Francisation en ligne (FEL). Les rencontres avec de nombreux apprenants, qui sont aussi de futurs immigrants, nous ont démontré leur engagement dans la réalisation de leur projet d'immigration. Devant tant de personnes différentes distribuées dans le monde entier et partageant un projet commun, nous avons voulu savoir comment ils se représentent le français, langue qu'ils sont en train d'apprendre, ainsi que leur future société d'accueil et leur intégration à cette étape cruciale de leur processus d'immigration. Ainsi, la présente recherche s'intéresse aux représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec en tant que société d'accueil et leur future intégration sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel.

Dans la problématique, nous introduirons le contexte d'immigration québécois ainsi que le cours FEL et ferons le lien avec les représentations culturelles des futurs immigrants qui sont développées dans cette situation particulière. Nous conclurons cette section en énonçant notre question et nos objectifs de recherche et en précisant la pertinence didactique de cette recherche. Dans le cadre théorique, nous poserons les bases conceptuelles qui sous-tendent cette recherche et qui ont guidé l'élaboration de notre protocole d'entrevue. Quatre notions fondatrices y sont approfondies, soit les particularités des usages des TIC par les immigrants, la place de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, les représentations culturelles et l'intégration. Dans la méthodologie, le profil des

participants est exposé ainsi que les instruments de collecte de données et leur analyse. Dans la section concernant les résultats, nous présenterons les réponses obtenues à chaque question selon l'objectif de recherche auquel elles répondent. Dans la discussion, nous proposerons quelques remarques générales sur le profil des participants et les trois objectifs de recherche. Nous analyserons ensuite les six thèmes qui sont ressortis de nos entrevues et qui transcendent nos objectifs de recherche. Pour terminer, des pistes de recommandations didactiques seront proposées et les limites de la recherche seront formulées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Pour bien délimiter notre sujet de recherche, tout d'abord, il est important de décrire la situation particulière de l'immigration au Québec concernant la législation linguistique propre à cette province. De ce contexte sont nés différents programmes d'aide pour aider les immigrants à se préparer à leur intégration, lesquels seront présentés brièvement. Nous nous concentrerons ensuite sur le cours FEL, sur sa structure et son contenu culturel et interculturel. Puis, nous dirigerons notre attention vers les principaux intéressés, soit les apprenants, et sur leurs représentations culturelles en tant que futurs immigrants québécois. Pour terminer, nous poserons nos objectifs et nos questions de recherche, et nous ferons ressortir les principaux points liés à la pertinence didactique de cette étude.

1.1 Immigration au Québec

Chaque année, le Québec accueille environ 50 000 immigrants (MIDI, 2015a, p. 9) qui participeront à la société. Les immigrants reçus sont, à forte majorité, des jeunes professionnels scolarisés. En effet, en 2014, les groupes d'âge les plus représentés étaient les 25-34 ans (36,6 %) (MIDI, 2015a, p. 9), et la majorité des immigrants reçus (58,8 %) avaient terminé au minimum 14 années de scolarité (MIDI, 2015a, p. 11). Grâce aux *Portraits statistiques* rendus publics par le MIDI (2015a), nous

savons aussi que la majorité des immigrants (61,3 %) connaissait le français à leur arrivée (p. 9).

1.1.1 Législation linguistique au Québec

En plus de privilégier certains profils d'immigrants en imposant des facteurs de sélection pour contrôler l'immigration, le gouvernement a adopté des lois linguistiques qui influencent le processus d'intégration de ces derniers. Ces lois sont, entre autres, nées du contexte linguistique particulier du Québec, une province majoritairement francophone, située dans un pays bilingue avec une population à forte majorité anglophone. Au fil des années, plusieurs lois ont fait du français une langue essentielle pour les immigrants, que ce soit pour s'intégrer au marché du travail ou pour participer au cheminement scolaire des enfants.

Dans le monde du travail, c'est en 1969 qu'on mentionne pour la première fois « l'objectif de faire du français la langue du travail » (OQLF, 2013). Ensuite viendra la Loi sur la langue officielle en 1974 qui « oblige[ra] les entreprises qui veulent traiter avec l'État à appliquer des programmes de francisation » (OQLF, 2013); puis la Charte de la langue française, en 1977, qui « étend[ra] les programmes de francisation à toutes les entreprises employant cinquante personnes ou plus » (OQLF, 2013). Il est donc primordial de parler français pour réussir son intégration professionnelle, puisque la connaissance du français a des conséquences positives directes sur la vie professionnelle. C'est d'ailleurs ce qui ressort des données du recensement de 2006 :

[...] les immigrants connaissant seulement le français présentaient des taux d'activité (55,2 %) et d'emploi (47,4 %) plus élevés que les immigrants connaissant seulement l'anglais (taux d'activité : 53 %, taux d'emploi : 46,8 %) et que les immigrants ne connaissant aucune de ces deux langues (taux d'activité : 21,8 %, taux d'emploi : 17,4 %) (MIDI, 2011, p. 18).

En éducation, c'est en 1977 qu'une loi importante a été adoptée, faisant en sorte que les enfants des immigrants sont dans l'obligation de fréquenter l'école en français. Plus précisément, l'adoption de la Charte de la langue française (« loi 101 ») « restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont l'un des parents a reçu son enseignement primaire en anglais au Québec » (OQLF, 2013). Ainsi, un parent qui n'a pas fréquenté l'école au Québec et qui veut participer à la vie scolaire de son enfant doit avoir une bonne connaissance du français.

1.2 Programmes gouvernementaux pour l'apprentissage du français

En plus d'inciter les personnes immigrantes à apprendre le français pour mieux vivre au Québec, les lois présentées ci-haut promeuvent l'importance accordée à la langue française. Ce souci de faire du français la langue du Québec est aussi encouragé dans les démarches d'intégration socioculturelle, économique et linguistique offertes aux nouveaux arrivants grâce à des programmes qui visent à « améliorer le niveau de préparation avant l'arrivée au Québec » (MIDI, 2013a, p. 3). C'est d'ailleurs l'axe 2 du *Plan d'action pour la francisation et l'intégration des personnes immigrantes* intitulé « Un Québec fort de son immigration » (2013a). Cet axe se divise en quatre actions qui touchent la phase prémigratoire, soit la francisation, l'intégration sociale et économique, la reconnaissance des compétences et la connaissance du Québec.

La première action vise à « franciser davantage de candidates et de candidats sélectionnés et à améliorer leurs connaissances du français avant leur arrivée au

Québec » (MIDI, 2013a, p. 3), ce qui se concrétise par la promotion du cours FEL et la mise en place de partenariats avec différents acteurs étrangers, surtout des Alliances françaises. La deuxième action a pour but « d'accélérer l'intégration sociale et économique d'un plus grand nombre de personnes immigrantes » (MIDI 2013a, p. 3) grâce au Service d'intégration en ligne (SIEL), lequel permet aux immigrants d'assister à des rencontres virtuelles avec un conseiller en emploi dans le but de se préparer à la recherche d'emploi au Québec. Le SIEL a pour but de faire découvrir le monde du travail québécois, de présenter les premières démarches d'installation, d'explorer les régions du Québec et de connaître les valeurs communes de la société québécoise (MIDI, 2014c). La troisième action concerne « la reconnaissance des compétences et la mobilité professionnelle de la main-d'œuvre spécialisée immigrante » (MIDI, 2013a p. 3). Elle vise à faciliter la reconnaissance des diplômes étrangers et la mobilité de la main-d'œuvre en développant de nouveaux outils d'évaluation et de formation et en délivrant l'Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec plus rapidement. Pour terminer, la quatrième action s'inscrit dans un désir de faire connaître le Québec aux futurs immigrants en encourageant la participation au cours FEL et au SIEL.

Le gouvernement du Québec inscrit donc clairement la période prémigratoire et l'usage des technologies dans le processus d'intégration des immigrants en développant différents programmes et en les promouvant à l'étranger auprès d'individus qui ont reçu leur certificat de sélection du Québec (CSQ). Relativement à notre sujet de recherche, nous nous intéresserons tout particulièrement au premier axe, soit l'apprentissage du français en période prémigratoire, en présentant les particularités du cours FEL.

1.2.1 Cours FEL

Les cours FEL sont accessibles en ligne à tout immigrant de 16 ans et plus qui n'a « pas atteint le maximum de 1 800 heures de cours de français du MIDI » (MIDI, 2014a). De l'étranger, les futurs immigrants doivent détenir leur certificat de sélection du Québec (CSQ) depuis au moins deux mois, tandis que les immigrants qui résident au Québec doivent bénéficier d'un statut d'immigration adéquat. Pour classer les apprenants dans le bon niveau, il existe un test de classement en ligne que l'apprenant doit compléter avant de commencer le cours (MIDI, 2014a).

Le cours FEL est exclusivement offert à temps partiel. Deux formules sont disponibles : la formule en autoapprentissage (sans tuteur) et la formule standard (avec tuteur). Il est possible de suivre tous les cours dans la formule en autoformation, mais la formule standard avec tuteur est exclusivement offerte pour les cours FEL de stades intermédiaire et avancé. L'offre de cours en ligne est constituée d'une formation générale (cours FEL de stades intermédiaire et avancé) et de formations spécialisées (modules d'autoapprentissage du français dans des domaines spécialisés). Le tableau qui suit présente les principales caractéristiques des cours en ligne offerts par le MIDI :

Tableau 1.1
Cours de français en ligne offerts par le MIDI (2013d)

	Cours FEL	Modules d'autoapprentissage du français dans des domaines spécialisés : — Santé et soins infirmiers — Génie et sciences appliquées — Administration, droit et affaires
Formation à temps complet		
Formation à temps partiel	×	×
Stade débutant		
Stade intermédiaire	×	×
Stade avancé	×	
Formule standard (avec tuteur)	×	
Formule en autoformation	×	×

Les apprenants interrogés dans notre recherche ont tous suivi la formation générale, soit le cours FEL de stade intermédiaire. Une des plus grandes particularités du cours FEL est que les apprenants peuvent suivre le cours de l'étranger. Comme les chiffres de 2013-2014 concernant les inscriptions aux cours FEL ne sont pas exhaustifs — le *Rapport annuel de gestion 2013-2014* présente seulement le nombre total d'inscrits au cours FEL, soit 4297 apprenants (MIDI, 2014 b, p. 31) —, nous présenterons les statistiques de l'année précédente. En 2012-2013, des 5537 personnes (p. 31) qui ont participé au cours FEL, 3988 apprenants se sont inscrits depuis l'étranger, comparativement à 1549 apprenants qui se sont inscrits au Québec (MIDI, 2013b, p. 41). La majorité des apprenants du cours FEL suivent donc cette formation depuis l'étranger.

L'objectif du cours FEL est triple et il est possible grâce à l'exploitation des technologies. Premièrement, il vise à « apprendre le français écrit et parlé au Québec et à pratiquer le français avec d'autres étudiants dans la formule standard » (MIDI, 2013e); deuxièmement, il a un volet culturel où les apprenants font la découverte du Québec, de sa culture et des valeurs des Québécois; troisièmement, il offre des informations utiles pour les futurs immigrants et les immigrants déjà installés dans la province (MIDI, 2013e).

Le cours FEL intermédiaire en formule standard est constitué de quatre blocs, et il existe deux blocs au stade avancé. Les stades du cours FEL correspondent à l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (MICC, 2011b), tout comme les cours en présentiel. Chaque bloc comprend quatre modules, et chaque module comprend six activités ainsi que cinq productions orales et autant de productions écrites à remettre au tuteur (Annexe A). Les apprenants participent à des forums en ligne qui sont animés par le tuteur et qui sont liés aux thèmes explorés dans les activités (ex. le logement, l'éducation). Les apprenants doivent faire les activités dans l'ordre et remettre les productions orales et écrites du module avant de participer à la classe virtuelle. La majeure partie du travail se fait de façon autonome dans les activités disponibles sur la plateforme du cours.

1.2.2 Volet culturel et interculturel dans le cours FEL

Comme pour les cours en présentiel du MIDI, le cours FEL dévoile un volet culturel et interculturel important, qui est basé sur le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC, 2011a). Structuré autour de domaines d'action précis, le Programme-cadre vise un apprentissage qui se fait en contexte, selon des tâches à accomplir et selon les besoins des apprenants. De plus, ce programme tient compte de la « double nécessité » à laquelle fait face un immigrant,

c'est-à-dire que ce dernier doit rapidement être fonctionnel dans la société québécoise, si ce n'est que pour répondre à ses besoins essentiels, et il doit du même coup « s'intégrer économiquement et socioculturellement en découvrant les valeurs communes propres à cette société » (MICC, 2011a, p. 5). Cette « double nécessité » se retrouve d'ailleurs dans les différents domaines d'action proposés dans le cours FEL (ex. le logement, l'emploi, l'éducation, etc.).

Le Programme-cadre présente deux volets pour répondre aux besoins de formation des apprenants : le premier porte sur les compétences langagières à acquérir; tandis que le second, qui s'intitule *Repères socioculturels, compétence interculturelle et valeurs communes*, « présente des repères socioculturels et les valeurs communes, et décrit la compétence interculturelle que les personnes immigrantes devront développer durant le cursus de leur formation. » (MICC, 2011a, p. 6). Dans ce volet, la culture est divisée en deux sous-catégories, soit les valeurs communes de la société québécoise et les repères socioculturels. Ces dernières « relèv[ent] de l'intégration culturelle [et] présentent des informations sur la société québécoise qui facilitent le traitement de faits sociaux et culturels. » (MICC, 2011a, p. 12). La compétence interculturelle, elle, est présentée selon la définition de Lazar (2007) comme étant « la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers. » (MICC, 2011a, p. 11). Bref, le contenu culturel et interculturel du cours FEL, qui est présent dans les activités en ligne et les classes virtuelles, est susceptible d'avoir une influence sur l'apprentissage du français, la préparation à l'immigration et l'image que les apprenants se font du français, du Québec et de leur future intégration.

1.3 Représentations culturelles des futurs immigrants

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons tout particulièrement aux représentations culturelles, puisque associées au champ de l'enseignement/apprentissage des langues secondes en phase prémigratoire, ces dernières sont essentielles dans la découverte d'une nouvelle société (Amireault, 2007). En effet, les représentations sont un outil indispensable pour se positionner dans le monde et pour structurer sa pensée, laquelle est en constante évolution. Selon Castellotti et Moore (2002), les représentations permettent « aux individus et aux groupes de s'autocatégorieser » en plus de choisir les traits pertinents « pour construire leur identité par rapport à d'autres » (p. 21). Plus concrètement, une étude sur les représentations culturelles et l'identité des immigrants québécois, aussi apprenants dans les cours en présentiel du MICC (Amireault, 2007), a permis de conclure que leurs représentations culturelles sont généralement positives envers les Québécois francophones et la langue française. En outre, il a été démontré qu'ils accordent une grande importance à l'apprentissage et à la maîtrise du français. Toutefois, ce genre de données n'existe pas pour de futurs immigrants qui sont encore dans leur pays d'origine et qui en sont à une étape antérieure de leur parcours migratoire, soit celle de la préparation.

Compte tenu de différents aspects inhérents au cours FEL, les représentations culturelles des apprenants du cours FEL seraient susceptibles de différer de celles des apprenants qui suivent des cours en classe au Québec en raison de trois aspects : le contexte en ligne et l'emploi des technologies par les futurs immigrants, le contenu du cours FEL et les caractéristiques particulières des apprenants de ce cours. Premièrement, les apprenants du cours FEL suivent un cours de français de l'étranger, grâce à une formation offerte en ligne, ce qui les ouvre, parallèlement, à toutes les ressources et informations disponibles sur Internet (Ros, 2010; Collin, Karsenti et Calonne, sous presse). Deuxièmement, ils bénéficient d'un contenu culturel et

interculturel québécois préparé par le gouvernement du Québec, contenu qui influence probablement leurs représentations culturelles prémigratoires (Moscovici, 1984; Himeta, 2008; Zarate, 1993). Comme ils n'habitent pas encore au Québec, ils ne peuvent pas confronter ou valider les informations reçues avec la réalité aussi facilement que le ferait un immigrant installé au Québec. En effet, ce dernier reçoit un contenu culturel didactisé en classe et, dans sa vie de tous les jours, il a accès à des contenus culturels informels, puisqu'il vit au Québec. Troisièmement, les apprenants du cours FEL sont en phase prémigratoire et partagent tous un but commun : immigrer au Québec. Ils ont souvent beaucoup d'espoirs et d'attentes envers leur nouvelle société d'accueil. Dans ce contexte, nous pensons que leurs représentations culturelles pourraient être influencées par l'attente de l'arrivée au Québec et par leur espoir d'une vie meilleure.

En résumé, ces trois aspects liés au contexte et au contenu du cours FEL ainsi qu'aux caractéristiques de ses apprenants entrent en jeu dans la construction, la validation, la redéfinition ou l'élaboration de leurs représentations culturelles.

1.4 Question et objectifs de recherche

Notre question de recherche est la suivante : « Quelles sont les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec et leur future intégration? » Pour y répondre, nous avons établi trois objectifs de recherche :

1. Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant la langue française.

2. Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant le Québec en tant que société d'accueil.
3. Dresser un portrait de leurs représentations prémigratoires concernant leur future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel.

À partir de ces objectifs, nous avons construit un protocole d'entrevue qui a été notre guide lors des entrevues virtuelles semi-dirigées que nous avons menées auprès de dix apprenants et anciens apprenants du cours FEL.

1.5 Pertinence didactique

D'une part, cette étude nous permettra de mieux connaître les apprenants du cours FEL, leurs représentations culturelles prémigratoires et l'influence que le cours FEL exerce sur ces dernières. Les entrevues nous donneront aussi des informations pour décrire la motivation et l'engagement des futurs immigrants dans leur apprentissage du français avant leur départ pour le Québec. D'autre part, les informations sur les représentations culturelles des apprenants FEL permettront aux enseignants qui travaillent en classe de francisation d'orienter leurs interventions. En effet, les apprenants du cours FEL sont les immigrants de demain, et s'intéresser à eux signifie s'intéresser aux immigrants qui seront au Québec dans les prochaines années. C'est une façon d'aller chercher de l'information en aval pour que la société soit prête à les accueillir. Dans les classes de français langue seconde, les enseignants pourront mieux connaître leurs apprenants qui viennent d'arriver au Québec et mieux comprendre leur processus d'immigration, qui a commencé bien avant de mettre les pieds au Québec. Ainsi, nous pensons que notre étude suscitera l'intérêt des personnes œuvrant auprès des immigrants en phase prémigratoire et postmigratoire.

D'un point de vue plus large, nous souhaitons enrichir les réflexions concernant les cours de langue à distance en période prémigratoire, puisqu'un tel cours existe maintenant depuis 2008 au Québec et qu'aucune étude n'a été faite à ce sujet en contexte québécois.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin de lier notre propos aux connaissances et aux recherches en didactique, nous définirons les concepts inclus dans notre question de recherche : les particularités des usages des TIC par les immigrants, dont la formation à distance, la culture et l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, les représentations et l'intégration. Ces concepts ont aussi servi de base pour bâtir notre protocole d'entrevue.

2.1 Particularités des usages des TIC par les immigrants

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les TIC en regard de l'immigration, puis nous aborderons plus précisément les particularités de la formation à distance.

2.1.1 TIC et immigration

Comme le soulignent Codagnone et Kluzer (2011), le développement de nouvelles technologies de communication et les mouvements de population sont liés :

Media and communication possibilities have always gone hand by hand with migratory movements. Starting in the 1990s the new possibilities of ICT and new digital media have amplified and partially re-shaped this 'elective affinity' between immigration and mediated communication. (p. 44)

Les immigrants profitent des TIC « dans la préparation des déplacements, dans la maintenance du lien à distance [et] dans l'intégration sur le marché du travail » (Diminescu, 2010, p. 10). Comme le souligne Diminescu (2010), « l'usage des TIC était devenu incontournable » (p. 10); et le migrant, un « migrant connecté » (p. 11). Ainsi, on est passé d'une définition du migrant basée sur « une série de ruptures et d'oppositions inhérentes à son destin » (p. 11) (ex. mobile/immobile, absent/présent, etc.) à une définition qui met de l'avant « une logique de continuité » (p. 11). Ainsi, Diminescu (2010) décrit le migrant comme :

une personne qui se déplace et fait appel à des alliances à l'extérieur de son groupe d'appartenance, sans pour autant se détacher de son réseau social d'origine. Acteur d'une « communication en hélice » (cf. l'article de F. Paragas dans ce numéro), ce migrant connecté s'inscrit ainsi plutôt dans une logique de continuité (et non pas de rupture) qui permet de se trouver ici et là-bas, seul(e) et ensemble en même temps, etc. (p. 11)

L'adoption des TIC par les immigrants offre un nouveau point de vue pour définir le temps et l'espace, et créer un lien entre l'ici et l'ailleurs. Les TIC permettent de faire le lien entre toutes les réalités du futur immigrant (p. ex. sa vie dans son pays d'origine et sa future vie dans le pays d'accueil) ou de l'immigrant (p. ex. son passé dans sa société d'origine et sa vie dans le pays d'accueil).

2.1.1.1 Fonctions des TIC en contexte d'immigration

Maintenant que nous avons décrit le lien qui prédomine entre TIC et immigration, nous décrirons les différentes fonctions des TIC en contexte prémigratoire et postmigratoire, soit le maintien et la création de liens interpersonnels, l'accès à de l'information concernant l'immigration et les outils qui aident à l'intégration linguistique des immigrants.

2.1.1.1.1 Maintenir et créer des relations interpersonnelles

L'entrée des TIC dans le quotidien des futurs immigrants et des immigrants, en réduisant les distances physiques qui existent entre les gens (Ros, 2010, p. 26), permet de maintenir et de créer des relations interpersonnelles. Par exemple, les TIC permettent aux immigrants de garder un lien fort avec la famille et les amis restés dans la société d'origine. D'ailleurs, dans des entrevues réalisées auprès d'immigrants, Ros a remarqué que « *most of them agree that "distance has been shortened" compared to the past and that technologies of communication produce a positive effect of closeness.* » (Ros, 2010, p. 27). Ce sentiment de proximité augmente avec l'usage d'image, via une webcam, par exemple (Ros, 2010, p. 27). À l'inverse, la proximité avec la société d'accueil peut aussi être ressentie par le futur immigrant, puisqu'il est maintenant possible de consulter des forums sur les expériences personnelles d'immigration, d'entrer en contact avec ces personnes et de leur poser des questions. C'est d'ailleurs ce double effet que les concepts de « bounding » et de « bridging » explicitent. D'une part, le « bounding » fait référence au contact qui est maintenu par l'immigrant avec son pays d'origine grâce aux TIC; d'autre part, le « bridging » concerne l'utilisation des TIC pour intégrer la société d'accueil (Collin et Karsenti, 2012, p. 244). L'immigrant peut donc être appelé à faire face à de doubles défis, comme l'expliquent Codagnone et Kluzer (2011) :

IEM [immigrants and ethnic minorities] face the double challenge of adapting to the new society while maintaining ties with their homeland, of accepting and internalising new values while preserving their own, of making new acquaintances with members of local population while cultivating relations with co-ethnics in the host society and at home. (p. 18)

2.1.1.1.2 Accéder à de l'information

La possibilité d'utilisation des TIC dans tout le processus d'immigration permet d'accéder à de l'information, et ce, de l'instant où la décision d'immigrer est prise jusqu'à l'installation (Ros, 2010, p. 28). En effet, « *at each moment, according to different needs, technology plays a different role* » (p. 29). Par exemple, à propos de la prise de décision d'immigrer, Ros précise que les TIC servent souvent à trouver de l'information sur l'immigration et à se faire une image du pays convoité, même si celle-ci n'est pas toujours en adéquation avec la réalité (Ros, 2010, p. 29). Toutefois, Collin, Karsenti et Calonne (sous presse) soutiennent que les contacts avec d'autres migrants tendent à contrer ce phénomène :

[...] future migrants have preconceptions about migration, which are accurate and detailed to the extent that future migrants maintain contact with other migrants. In other words, technologies increase future migrants' awareness of migration opportunities through peer experiences [...]. (sous presse)

Ensuite, « *in preparation for the journey, information is a key factor* » (p. 29), entre autres, dans les démarches qui se font dans le pays d'origine. Et, finalement, une fois dans le pays d'accueil, les TIC ont encore plusieurs utilités, puisqu'une quantité importante d'informations sur la société d'accueil est disponible en ligne. En bref, l'accessibilité des TIC en contexte d'immigration « *in both the country of origin and the country of destination, directly benefits migrants, as they have wider access to*

information » (Ros, 2010, p. 24). Toutefois, comme le spécifie Ros (2010), l'abondance d'information n'est pas toujours bénéfique pour les immigrants, elle peut aussi mener à de la confusion (Ros, 2010, p. 24). Nous pouvons aussi nous questionner à propos de la véracité et de l'utilité de toute cette information. Par exemple, l'information présente dans les sites Internet gouvernementaux reflète-t-elle la situation réelle des immigrants installés au pays?

2.1.1.1.3 Faciliter l'intégration linguistique

Les formations de langue et les outils pour l'acquisition des langues offerts à distance permettent d'apprendre la langue de la société d'accueil avant le départ pour ensuite poursuivre l'apprentissage dans le pays d'accueil (Collin et Karsenti, 2012, p. 245). Cet apprentissage en période prémigratoire facilite grandement l'intégration linguistique, car les cours de langue à distance créés dans la société d'accueil sont susceptibles de présenter la variété de langue employée dans le pays d'accueil. Il faut préciser que certaines variétés de langue ne sont pas toujours enseignées dans le pays d'origine des immigrants, ce qui est le cas pour le français du Québec, qui n'est pas toujours enseigné dans les Alliances françaises ou les écoles de langue hors Québec.

2.1.2 Formations à distance

Les particularités des usages des TIC par les immigrants se reflètent aussi dans la façon dont ils apprennent les langues, notamment grâce aux formations à distance. Ces dernières, telles que nous les connaissons aujourd'hui, sont le résultat de plusieurs transformations. Elles ont commencé par être disponibles grâce à la poste (ex. cours par correspondance) (Gilkman, 2002), puis se sont développées grâce à Internet. Il est maintenant possible d'offrir des formations exclusivement en ligne, et c'est à ce genre

de formation à distance que nous nous intéresserons. Nous poserons ensuite notre regard sur l'enseignement/apprentissage à distance d'une langue seconde/étrangère. Puis, pour terminer, nous explorerons une autre spécificité du cours FEL en présentant les particularités de l'enseignement/apprentissage à distance d'une langue étrangère en phase prémigratoire.

2.1.2.1 Particularités de la formation à distance

Le terme « formation à distance » est souvent opposé à celui de « formation en présentiel » (Glikman, 2002, p. 13) quand on tente de le décrire. Cette opposition met de l'avant les éléments particuliers du contexte d'enseignement/apprentissage à distance, lesquels influencent l'enseignement et l'apprentissage. La formation à distance détient certaines particularités : l'apprenant travaille de façon autonome dans un lieu autre que la salle de cours et les ressources éducatives ne sont généralement pas créées par les enseignants ou les tuteurs qui dispensent le cours (Glikman, 2002, p. 13). Toutefois, ce dernier point peut se rapprocher de l'utilisation, en classe, d'une méthode d'enseignement livrée par l'intermédiaire d'un manuel d'enseignement qui n'aurait pas été créé par l'enseignant. Pour terminer, une des implications les plus importantes de la formation à distance est « [la] séparation dans l'espace et le temps des activités d'enseignement et d'apprentissage » (Glikman, 2002, p. 13). En effet, une fois les contraintes de temps et d'espace abolies, l'enseignement/apprentissage peut s'étendre à tous et rejoindre des gens dans différents pays, comme c'est le cas de la formation en français langue seconde offerte par le cours FEL.

2.1.2.2 Particularités de l'enseignement des langues à distance

Comme le souligne Hurd (2006), quelques caractéristiques de l'enseignement à distance ne vont pas de pair avec la nature sociale de la langue (p. 320). Par exemple, l'absence physique du professeur, le contexte d'isolement dans lequel l'apprenant se trouve ainsi que le peu de possibilités d'interactions sont considérés par Hurd comme étant des freins à l'apprentissage d'une langue (p. 304). Par contre, en considérant les avancées technologiques réalisées depuis 2006, année de parution de cet article, nous constatons qu'il existe maintenant plus de moyens d'interagir pour briser l'isolement dans le cadre d'une formation à distance. D'ailleurs, Sun (2014) abonde dans le même sens en précisant qu'il est maintenant plus facile d'avoir des contacts qui favorisent l'apprentissage des langues avec les nouveaux moyens technologiques (p. 20), que ce soit par l'intermédiaire de classes virtuelles synchrones ou de discussions asynchrones (ex. échanges de courriel, forum, etc.). Toutefois, la situation n'est pas parfaite, et il faut encore travailler à améliorer les interactions dans les formations de langues à distance, puisque « *students involved in online collaborative learning are still commonly feeling frustrated (Capdeferro & Romero, 2012), and teachers are still finding it no easy task trying to facilitate interaction and collaborative learning* » (Sun, 2014, p. 21). Le développement de la technologie et l'exploitation de différents supports informatiques dans un même cours n'ont donc pas tout réglé, mais ont permis de faire un pas en avant pour briser l'isolement de l'apprenant.

Une autre particularité propre à l'enseignement/apprentissage des langues est celle liée à l'acquisition, à la pratique et à l'évaluation de la compétence de production orale d'une langue seconde ou étrangère qui, selon Hurd (2006), est non compatible avec la formation à distance (p. 304). Une étude portant sur les outils technologiques conçus pour soutenir les immigrants dans leur apprentissage de la langue du pays hôte (Collin et Karsenti, 2012) présente des résultats qui confirment la difficulté d'intégrer la production orale dans les formations à distance. Des 19 outils analysés, seulement

16 % d'entre eux abordaient la compétence liée à la production orale (p. 247), et 65 % n'offraient aucune interaction humaine (p. 248). Ces statistiques prouvent la difficulté ou le manque de moyen pour aborder la production orale dans les formations à distance. La majorité des outils technologiques étudiés « *are designed for autonomous learning with no human interaction (for instance, no tutors)* » (p. 249). Comme le soulignent les chercheurs, « *This in turn implies limited learning situations, particularly for oral production.* » (p. 249).

Dans la formation qui nous intéresse, soit le cours FEL, une attention particulière a été accordée aux interactions entre tuteur et apprenant, et entre apprenants. Plusieurs supports informatiques sont employés pour favoriser les liens entre les différents acteurs : des classes virtuelles (en mode synchrone) obligent les apprenants à rencontrer le tuteur et d'autres apprenants, des forums (en mode asynchrone) permettent d'échanger par écrit, et les courriels permettent au tuteur de faire le suivi ou à l'apprenant de poser ses questions. Pour ce qui est du deuxième point présenté précédemment, soit celui lié à la compétence de production orale, il a été ciblé par les concepteurs du cours FEL : les apprenants doivent faire quelques productions orales en enregistrant leur voix. Dans ce cas, la correction est faite par le tuteur par enregistrement.

2.2 Culture et interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde

Afin de cerner la place qu'occupent la culture et l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, nous présenterons de façon théorique les notions de culture et d'interculturel. Ensuite, nous ferons des liens entre les notions d'enseignement à distance et l'enseignement/apprentissage de la culture et de l'interculturel.

2.2.1 Culture et enseignement/apprentissage d'une langue seconde

La culture est une notion vaste, difficile à délimiter. Elle comprend, d'une part, des connaissances définies et quantifiables, lesquelles sont nommées « civilisation » ou « Culture avec un grand C » (Lázár, 2007, p. 7). Ces dernières font référence à la mémoire collective, par exemple à tout ce qui est lié à l'art et à l'histoire. La culture avec un petit *c* (Lázár, 2007, p. 7), d'autre part, détient des caractéristiques plus difficiles à décrire, comme « les éléments de la vie quotidienne d'une nation » (Lussier, 2009, p. 147). Ces caractéristiques œuvrent à organiser notre pensée et influencent nos actions. C'est particulièrement ce deuxième aspect que nous tenterons de définir concernant l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde.

Une des caractéristiques principales de la culture, c'est qu'elle est « un savoir partagé et négocié par des individus » (Byram, 1992, p. 113). Ce savoir est le même pour un groupe de personnes données, « il n'est particulier à aucun d'entre eux » (Byram, 1992, p. 113). Ainsi, la culture est partagée par un groupe d'individus et est inscrite dans ce groupe : elle est « l'ensemble des pratiques et comportements sociaux qui sont inventés et transmis dans le groupe » (Gohard-Radenkovic, 1999, p. 105). Plus précisément, la culture touche plusieurs aspects de notre vie, comme « le lieu géographique, la couche sociale, l'âge, le sexe, les catégories socioprofessionnelles » (Lussier, 2009, p. 147). Toujours ancrée dans un groupe et étant dynamique, la culture fait référence, selon Lussier (2009), aux caractéristiques culturelles « d'un groupe social donné, à une époque donnée » (p. 147).

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, le fait que la culture influence notre façon de voir le monde est souvent mis de l'avant. Par exemple, dans le guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants pour le développement et l'évaluation de la compétence interculturelle

(Lazar, Huber-Kriegler, Lussier, Martel et Peck, 2007) du Conseil de l'Europe, on réfère à la définition de Kramsch (1998) qui explicite ce pouvoir indirect de la culture : « la culture [est] comme une vision du monde, un système commun de valeurs qui sous-tend la perception, les croyances, les jugements et les comportements » (p. 7). Les auteurs du guide (Lázár et coll., 2007) mentionnent aussi le travail d'Alptekin (1993) qui précise le rôle de la culture dans notre façon de voir le monde en affirmant que « les connaissances acquises socialement sont organisées selon des schémas propres à chaque culture qui constituent normalement la trame de notre perception de la réalité » (p. 7). Ainsi, notre définition du monde se ferait toujours en accord avec les caractéristiques de notre culture, elle se ferait « à travers le filtre de notre vision du monde » (Lazar, 2007, p. 7). Pretceille (2013) nuance toutefois l'impact de la culture maternelle qui ne serait pas le seul facteur d'influence dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture, du « fait de l'internationalisation du quotidien de l'individu » (p. 55). En effet, selon Pretceille (2013), « [l'individu] n'est pas seulement le produit de sa culture, il en est au contraire, l'acteur » (p. 55). Il peut choisir certains éléments de sa culture et en rejeter d'autres, et faire la même chose avec toutes les cultures avec lesquelles il est en contact. En définissant l'apprenant comme un acteur, on peut considérer que le volet culturel présent dans les cours de langue seconde participe au développement personnel de l'apprenant et permet de porter un regard extérieur et critique sur sa propre culture.

Pour bien définir la notion de culture, certains auteurs (p. ex. Kramsch, 1995; Byram, 1992) explicitent le lien étroit qui existe entre culture et langue. Par exemple, Kramsch (1995) met en évidence le fait que, sans la langue, l'accès direct à une culture cible serait difficile. Byram (1992) réfère aussi au lien qui unit culture et langue en faisant de la langue un objet qui « incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture : elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu » (p. 65). En outre, Kramsch (1995) précise que le

partage de connaissances exige « une médiation linguistique constante, et doi[t], entre autres, être not[ée] et interprét[ée] par l'entremise de la langue » (p. 56). La langue joue donc un rôle de médiateur dans le passage des connaissances culturelles, et ce rôle peut être exploité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde.

L'intérêt pour la culture de la part des enseignants de langue peut être justifié par le rôle primordial de la langue dans la transmission de la culture (Kramsch, 1995). Si la langue peut être bénéfique pour l'apprentissage d'une culture, inversement, l'étude d'une culture peut aussi favoriser l'apprentissage d'une langue. Comme Byram l'explique (1992), étudier une culture « comporte deux buts interdépendants : faciliter l'emploi de la langue par les apprenants et les aider à prendre conscience du concept d'« altérité » culturelle » (p. 84). Ces deux buts sont pertinents en contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde à des immigrants, mais le premier l'est tout particulièrement, puisqu'il tisse un lien étroit entre enseignement de la langue et de la culture, et fait de la culture un contenu pédagogique qui aide à apprendre la langue.

2.2.2 Interculturel et enseignement/apprentissage d'une langue seconde

Avoir des connaissances sur une culture est un premier pas vers l'Autre, mais la véritable rencontre se fait en situation interculturelle, lors d'échanges entre individus de différentes origines. D'ailleurs, en didactique des langues secondes et étrangères, le concept d'interculturalité a été adopté vers les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, et « le succès de celui-ci s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes essentiels de toute pédagogie » (Ferreol et Jucquois, 2003, p. 175). Dans cette section, nous proposerons quelques définitions de l'interculturel relativement à l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde pour ensuite présenter le *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en*

éducation aux langues (Lussier, 2010), qui a été réalisé dans le but de répondre aux besoins des enseignants.

L'interculturel, en classe de langue seconde, dépasse le fait d'apprendre théoriquement des aspects d'une culture étrangère (ex. les traditions, les arts, la nourriture, etc.) pour « apprendre la rencontre [...], [pour] apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel » (Pretceille, 2013, p. 59). En effet, « le préfixe “inter” dans le mot interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (Pretceille, 2013, p. 49). Grâce à la rencontre de l'Autre, la personnalité et l'identité de l'apprenant se développent « en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2013, p. 9). C'est d'ailleurs en proposant une approche interculturelle et communicative ainsi que des lignes directrices claires pour les acteurs qui œuvrent dans le domaine de l'enseignement des langues en Europe que le Cadre rend légitime l'entrée et la prise en compte de l'interculturel dans tous les volets de la didactique des langues. Le Cadre promeut aussi les besoins réels des apprenants dans un contexte européen de mobilité et d'échanges où le plurilinguisme est valorisé (p. 9).

Byram (2003) définit la compétence interculturelle en faisant de la conduite de l'apprenant un élément central. Ainsi, une personne est compétente « sur le plan interculturel [quand elle] pens[e] et agi[t] d'une façon moralement souhaitable » (p. 9). D'un point de vue pratique et pour arriver à développer une telle compétence, l'enseignant doit « donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire » (Byram, 2003, p. 9). Cette définition élargit le champ de la didactique des langues secondes en ne considérant pas seulement les capacités linguistiques de l'apprenant, mais aussi leur façon d'agir. Pour Lazar et Lussier, la conduite de l'apprenant prend aussi une place importante dans la compétence de communication

interculturelle (CCI), mais elle est plus ciblée, puisqu'elle concerne précisément la communication avec autrui. Ainsi, dans les situations de communication, la compétence interculturelle intervient dans la capacité à interagir entre sa culture propre et les autres (Lazar, 2007, p. 9), elle permet aussi de travailler l'ouverture aux autres et d'aller à la découverte de l'Autre (Lussier, 2009, p. 148).

2.2.2.1 *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues* (Lussier, 2010)

Plusieurs modèles pour définir le cadre de la CCI ont été élaborés (p. ex. Byram, 1989, 1997; Kramsch, 1993) avant la publication, en 2001, du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Dans ce dernier ouvrage, la CCI est divisée en quatre compétences, soit les savoirs, les habiletés et savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Toutefois, malgré cet effort de définition de la CCI, les dernières recherches montrent que les enseignants de langue ne sont pas suffisamment outillés pour proposer des interventions pédagogiques qui iraient au-delà « du stade des stéréotypes, des artefacts et des éléments de folklore » (Lussier, 2009, p. 150).

Pour répondre aux besoins des enseignants de langue en matière de développement et d'évaluation de la CCI, Lussier (2010) a développé le *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues*, lequel reprend trois composantes développées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Tout d'abord, selon Lussier (2009), les savoirs réfèrent à l'acquisition de connaissances qui proviennent de la mémoire collective, c'est-à-dire du contexte socioculturel d'une société donnée et du mode de vie de ses habitants. Cette façon d'acquérir de nouveaux « savoirs culturels est la façon la plus fréquemment utilisée par les enseignants en

langue pour aider les apprenants à appréhender et à apprécier une autre culture et à y être sensibles » (Amireault et Lussier, 2008, p. 18). Ce serait donc le premier niveau de l'interculturel et le moins complexe (Amireault et Lussier, 2008, p. 18).

Ensuite, les savoirs permettent le développement des savoir-faire, « car on ne peut pas adapter nos comportements à l'autre culture si l'on ne possède pas les connaissances nécessaires de l'autre culture » (Amireault et Lussier, 2008, p. 18). Les savoir-faire réfèrent aux comportements, c'est-à-dire à l'application des connaissances et à l'utilisation de la langue dans différents contextes de communication grâce au développement d'habiletés de communication. Comme l'écrit Lussier (2009), « le savoir-faire interculturel réfère donc à des habiletés que les individus développent pour leur permettre de fonctionner de façon appropriée dans les contextes situationnels propres à la culture cible » (p. 148).

Pour terminer, les savoir-être se situent plutôt dans le domaine de l'affectif et du psychologique, et ont une influence sur les représentations mentales et sur le développement des attitudes. Ils visent un « savoir accepter et un savoir interpréter » ainsi que « l'intégration de nouvelles valeurs visant le respect des valeurs des autres et un savoir internaliser des différents systèmes de valeurs » (Amireault et Lussier, 2008, p. 18). La dimension du savoir-être est la plus complexe des composantes et « constitue en quelque sorte l'idéal à atteindre pour un apprenant en langue seconde » (Amireault et Lussier, 2008, p. 18)

2.3 Représentations

Dans cette partie du cadre théorique, nous définirons, en premier lieu, les notions de représentations sociales et culturelles en explorant différents champs des sciences humaines. En deuxième lieu, nous nous intéresserons aux représentations sous l'angle

de la didactique des langues et, plus précisément, sous celui de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde en contexte d'immigration. En troisième lieu, nous exposerons les particularités des représentations culturelles prémigratoires en nous attardant aux notions de représentations initiales et de représentations de l'étranger. Ce travail nous permettra de présenter les représentations culturelles prémigratoires telles que détaillées dans nos objectifs de recherche, soit les représentations concernant la langue, le Québec et l'intégration.

2.3.1 Fondements et théories

La notion de représentation est vaste et peut être définie selon différents angles; elle occupe d'ailleurs une place importante dans diverses sphères des sciences humaines. Pour servir les objectifs de notre recherche, nous présenterons le concept de représentation sociale tel que défini par Moscovici et Jodelet, puis nous nous concentrerons sur le sujet de notre recherche, soit les représentations culturelles.

2.3.1.1 Représentations sociales

Pour Moscovici (1984), les représentations ont comme fonction de transformer le non-familier en familier (p. 24), de permettre l'appropriation de ce qui dérange, de ce qui est extérieur à nous en le dirigeant vers l'intérieur (p. 26). Les représentations ont donc nécessairement un objet, c'est-à-dire qu'on se représente quelque chose ou quelqu'un, et cette représentation peut être influencée par la société dans laquelle se retrouve l'individu (p. 67).

Jodelet, avec la publication de l'ouvrage « Les représentations sociales » en 1989, continue la réflexion entamée par Moscovici en mettant l'accent sur l'aspect social des

représentations, qui circulent dans la société via les discours, les publicités et les médias (p. 48). En effet, cette auteure propose une définition où les représentations sont vues comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1997, p. 53). Elle note toutefois que les représentations sociales « porte[nt] [aussi] la marque du sujet et de son activité » (p. 54) et qu'une de ses particularités est d'intégrer, dans son analyse, « l'appartenance et la participation du sujet » (p. 61). Pour Jodelet, l'ensemble des questions relevant de l'analyse des représentations pourrait se résumer par cette formule : « Qui sait et d'où sait-on? — Que et comment sait-on? — Sur quoi sait-on et avec quel effet? » (p. 61). Ainsi, plusieurs éléments seraient à considérer dans l'étude des représentations sociales, par exemple l'objet et le sujet, la provenance, le contenu et la conséquence de la représentation.

2.3.1.2 Représentations culturelles

Les représentations culturelles partagent la même fonction première que les représentations sociales, soit celle d'interpréter la réalité qui nous entoure. Toutefois, elles ont la particularité de référer « aux représentations qui sont [...] largement distribuées dans un groupe social et [qui] l'habitent de façon durable » (Sperber, 1996, p. 50). En effet, sous l'angle de l'anthropologie, les représentations culturelles « sont un sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social » (p. 50). Plus précisément, les représentations mentales n'ont qu'un seul utilisateur et « existe[nt] à l'intérieur même de l'utilisateur » (p. 49) ; tandis que les représentations publiques concernent plusieurs utilisateurs et prennent place dans l'environnement de ceux-ci. Par exemple, les représentations mentales se rapprocheraient des souvenirs, des hypothèses et des

intentions; et les représentations publiques, des discours produits en assemblée (p. 49).

Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (2007) présente Geneviève Zarate comme étant la figure phare de l'implantation de la notion de représentations en éducation en lien avec l'interculturel. Comme il est mentionné dans cet ouvrage, ce concept emprunté aux psychologues sociaux est devenu « un véritable instrument pédagogique » (p. 175) faisant place à la subjectivité et à la relation entre culture maternelle et culture cible dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde.

Selon Zarate,

[...] la notion de représentation problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement. (Zarate, 1993, p. 36)

Les représentations en didactique des langues permettent donc d'élargir la portée de l'apprentissage d'une langue en considérant aussi l'objet culturel étranger dans le processus d'apprentissage et de planification de l'enseignement.

Comme l'indique Zarate (1986), la classe de langue (ou le cours en ligne, dans notre cas) est un lieu tout indiqué pour « met[tre] à jour, analys[er] et objectiv[er] » les représentations d'une culture étrangère (p. 62). De façon générale, les représentations de la langue et de la culture étrangère ont comme fonction de « sensibiliser les élèves à la précarité du stéréotype, à la vision ethnocentrique et manichéiste du monde qui le sous-tend » (p. 66). Plus précisément, Zarate présente quatre fonctions principales

liées aux représentations, selon le contexte d'enseignement et le stade d'apprentissage. Deux de ces fonctions se rapportent au travail de l'enseignant, puisque les représentations culturelles permettent d'identifier les représentations dominantes des apprenants et qu'elles peuvent servir d'outil d'évaluation. Du côté des apprenants, aborder les représentations culturelles en classe de langue seconde donne l'occasion de réfléchir à la façon d'aborder une culture étrangère et de relativiser leurs perceptions de leur culture maternelle (p. 65). Pour Zarate, les représentations culturelles participent donc à enrichir l'expérience d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, autant pour les enseignants que pour les apprenants. D'ailleurs, plusieurs didacticiens vont dans le même sens que Zarate en faisant de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde « la discipline par excellence pour intensifier l'ouverture aux autres cultures et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles positives » (Wilczynska, Liskova, Edvardóttir et Speitz, 2003, p. 157).

C'est d'ailleurs un point important pour Moore (2001), qui considère que l'apprentissage d'une langue seconde s'accompagne de tout un bagage culturel qui participe à se représenter le monde et à se positionner par rapport à lui. Les représentations

ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques “en général”, mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance (p. 9).

Les recherches en didactique des langues ont aussi fait ressortir le caractère malléable des représentations. Par exemple, ces dernières peuvent évoluer et même être modifiées par des facteurs extérieurs (Castellotti et Moore, 2002), comme l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, Castellotti et Moore (2002) mettent de

l'avant le double jeu d'influence qui s'exerce entre représentations et processus d'apprentissage, puisque les représentations influencent l'apprentissage (de façon positive ou négative), et, inversement, l'apprentissage influence les représentations (généralement de façon positive).

2.3.2 Représentations culturelles et immigration

Relativement à notre sujet de recherche, il nous semble pertinent de préciser trois particularités des représentations culturelles en contexte d'immigration, puisque les cours de français destinés aux immigrants ou aux futurs immigrants s'inscrivent dans une démarche d'intégration qui concerne plusieurs sphères de la vie de l'individu (ex. personnelle, professionnelle, sociale, etc.). Premièrement, une des voies d'entrée dans la culture cible est la connaissance de celle-ci, et, parallèlement, un des rôles premiers des représentations culturelles est de faire découvrir une société particulière en « apport[ant] des connaissances sur [cette] société et [sur] les acteurs culturels qui la composent » (Amireault, 2007, p. 39). Deuxièmement, les représentations culturelles sont aussi liées à l'identité. Comme l'explique Lussier (2008), « [elles] sont essentielles à la définition identitaire des personnes et des groupes » (p. 14). Ayant la faculté de délimiter les différents groupes sociaux, les représentations peuvent ainsi être partagées par plusieurs personnes, assurant un lien social fort entre les différents membres d'un groupe. Troisièmement, les représentations culturelles peuvent avoir un impact sur les comportements (Rubenfield, Clément, Lussier, Lebrun et Auger, 2006, p. 628), ce qui est particulièrement pertinent en contexte d'immigration. En effet, comme nous l'avons mentionné, l'apprentissage d'une langue seconde participe au développement des représentations culturelles, et celles-ci peuvent ensuite modifier la façon de penser et d'agir. Ainsi, les représentations culturelles influencent le système de valeurs et l'attitude face aux autres cultures, ce qui se rapporte, d'ailleurs, à la dimension du savoir-être de la CCI. Comme le mentionnent Lussier,

Auger, Urbanicová, Armengol, Paz de la Serna et Conception de Miguel (2003), « le savoir-être est considéré comme la dimension psychologique des représentations culturelles » (p. 199).

2.3.3 Représentations culturelles prémigratoires

La notion de représentations culturelles en période prémigratoire a été bien peu étudiée. Toutefois, certains théoriciens et didacticiens (p. ex. Moscovici, Himeta, Zarate) se sont intéressés à la naissance des représentations avant même qu'il y ait contact direct avec l'objet de la représentation. Ces réflexions nous permettent de proposer une définition des représentations prémigratoires, puisque le futur immigrant se retrouve justement dans cette position : il a des représentations qui concernent des objets (ex. langue française, Québec, future intégration) avec lesquels il n'a pas ou très peu eu de contacts.

Moscovici (1984) souligne l'existence de représentation, de jugement ou d'image concernant un objet avec lequel le sujet n'a jamais été en contact. En effet, « *Before seeing and hearing a person we have already judged him; classified him and created an image of him. So that all enquiries we make and our efforts to obtain information only serve to confirm this image* » (p. 27). Ainsi, ce phénomène concernerait aussi un pays qu'on n'a jamais visité ou encore un peuple qu'on n'a jamais rencontré, comme c'est le cas des apprenants du cours FEL qui habitent encore dans leur pays d'origine et qui n'ont, pour la plupart, jamais visité le Québec. Moscovici nous rappelle donc qu'une absence de contact avec un objet ne signifie pas une absence de représentation envers cet objet.

Concernant l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, Himeta (2008) réfère à la notion de représentations initiales pour définir les représentations avec lesquelles

les apprenants se présentent à leur premier cours de langue, avant même d'avoir été en contact avec la langue ou la culture cible. Même s'ils en sont au tout début de leur formation linguistique, ils ne sont pas « vierges » de toutes représentations, puisque les représentations initiales sont construites à partir des médias, des connaissances générales (acquises à l'école ou par le biais de la famille ou des amis, par exemple), des expériences personnelles, des voyages, des rencontres et de la culture d'appartenance (p. 233). Zarate (1993) précise que même les apprenants avancés qui ont déjà suivi des cours de langue entrent dans une nouvelle classe de langue avec des représentations initiales. Et, si « la culture étrangère enseignée [...] n'est que très faiblement présente dans son environnement culturel, [l'apprenant disposera] de références sur l'étranger de façon large » (p. 75). Ainsi, nous pouvons établir ici aussi un parallèle avec les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL : les représentations prémigratoires seraient à l'immigration ce que les représentations initiales sont aux cours de langue. En effet, les apprenants du cours FEL commencent leur formation en étant chargés de leurs représentations initiales et ils arrivent au Québec avec leurs représentations culturelles prémigratoires, qui auront été influencées par différents facteurs et expériences, dont le cours FEL.

Le travail de Zarate (1993) concernant la notion de représentations de l'étranger en enseignement/apprentissage d'une langue seconde nous permet aussi d'aborder les représentations culturelles prémigratoires. Les représentations de l'étranger concernent, entre autres, des apprenants en formation dans un pays autre que celui de la langue et de la culture cibles. Elles posent donc le problème des contacts avec la culture cible, qui peuvent être difficiles, voire même absents. En conséquence,

Mesurer la fiabilité d'une information, alors même qu'on ne dispose pas d'une expérience directe de la culture étrangère, est à la fois l'une des situations les plus fréquemment rencontrées dans la relation à un pays et une langue étrangères, et l'une des plus délicates. (p. 88)

C'est exactement la situation à laquelle sont confrontés les apprenants du cours FEL qui vivent encore dans leur pays d'origine.

2.3.4 Représentations culturelles prémigratoires des immigrants québécois

Dans le contexte québécois, aucune étude ne s'est encore penchée en profondeur sur les représentations culturelles prémigratoires des futurs immigrants. Toutefois, l'étude d'Amireault (2007) est pertinente pour notre propos, puisque la chercheuse a interrogé des immigrants québécois sur leurs représentations prémigratoires, sur leur contenu et sur leur importance dans le processus d'immigration. Nous nous proposons donc, tout d'abord, de présenter brièvement quelques-unes des réponses des répondants. Ensuite, nous explorerons les représentations culturelles qui sont liées à la langue, soit l'objet principal de la didactique des langues; nous nous intéresserons à la société d'accueil et à sa culture; et, finalement, nous présenterons les représentations culturelles liées à la future intégration. Il est important de noter que, vu le peu d'études qui abordent la période prémigratoire, nous référerons aussi à la période postmigratoire.

Pour la plupart des participants de l'étude d'Amireault (2007), leurs représentations prémigratoires proviennent de différentes sources, comme le réseau social (ex. amis, membres de la famille), les expériences personnelles (ex. voyage au Canada) ou les médias (ex. télévision, Internet, magazine). Toutefois, quatre répondants n'étaient pas en mesure de décrire leurs représentations du Québec avant leur immigration (Amireault, 2007, p. 314), ce qui laisse supposer qu'elles n'étaient pas suffisamment importantes pour qu'ils s'en souviennent. Pour ce qui est de l'évolution des représentations une fois l'arrivée au Québec, elle varie aussi d'un immigrant à l'autre. Les représentations de la majorité des répondants, une fois confrontées à la « réalité », évoluent et se transforment (Amireault, 2007, p. 315). Par contre, quelques répondants affirment « que leurs représentations sont relativement conformes à la

réalité [...], mais [qu'ils] sont conscients qu'elles sont susceptibles d'évoluer au fil des expériences qu'ils vivront et des personnes qu'ils rencontreront » (Amireault, 2007, p. 315). Bref, on remarque que les représentations culturelles jouent un rôle à différentes étapes du processus d'immigration, comme lors de la période prémigratoire ou lors de l'installation dans le pays d'accueil, et qu'elles sont étroitement liées à la notion d'intégration.

2.3.4.1 Représentations culturelles concernant la langue

Certains critères propres à une langue en particulier (ex. accent, prestige) « sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés » (Bourdieu, 1982, p. 135). Ainsi, les représentations culturelles concernant la langue peuvent influencer la motivation de l'apprenant ou le choix de la langue à étudier. De ce point de vue, il est intéressant de se pencher sur les représentations qu'ont les apprenants de la langue cible, surtout dans le contexte linguistique particulier du Québec. Par exemple, Renaud et coll. (2001) se sont intéressés, dans une étude longitudinale, aux dix premières années de vie au Québec de 1000 immigrants. Bien que « la perception d'un Québec majoritairement francophone domine toujours toute autre perception après dix ans » (p. 35), les chercheurs remarquent une diminution de son importance. En 1990, quelque temps après leur arrivée, 71 % des répondants considèrent le Québec comme étant « une société majoritairement francophone » (p. 35). Mais, en 1999, près de dix ans plus tard, ils sont seulement 57 % à penser que cette société est majoritairement francophone. On remarque donc un changement dans les représentations des immigrants, changement qui peut être expliqué par les contacts que les immigrants ont établis avec les Québécois ainsi que par les différentes expériences vécues au Québec. Il est intéressant de souligner que, même si plusieurs immigrants considèrent

qu'il est possible de vivre à Montréal sans parler français (Amireault, 2007, p. 305), ils valorisent tout de même l'apprentissage et la maîtrise du français dans leur intégration professionnelle et sociale, « à savoir l'obtention de meilleures conditions de travail ainsi que l'opportunité de rencontrer les francophones » (Amireault, 2007, p. 378).

2.3.4.2 Représentations culturelles concernant le Québec

Outre la langue, les apprenants se construisent aussi des représentations qui concernent le pays d'accueil, et ces dernières sont intéressantes à considérer dans une visée globale d'intégration et d'apprentissage d'une langue seconde. Castellotti et Moore (2002) reconnaissent l'importance « des images que se forgent les apprenants [à propos] de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées » (p. 11). Comme le précisent ces deux auteures, les représentations peuvent d'ailleurs avoir des répercussions positives ou négatives sur l'apprentissage, dépendamment de leur nature.

Dans le contexte qui nous intéresse, l'étude d'Amireault (2007), qui a interrogé 110 apprenants des cours de français langue seconde du MICC, présente les représentations culturelles des immigrants concernant la société québécoise et les Québécois. Elle nous donne aussi des informations sur les représentations des apprenants en période prémigratoire. D'abord, les immigrants avaient davantage de représentations du Canada que du Québec avant leur arrivée. De plus, ces représentations faisaient souvent appel à des éléments folkloriques ou stéréotypés (ex. la police montée, le sirop d'érable, etc.). Si le Québec était principalement vu comme une province francophone possédant sa propre culture, le Canada était considéré comme un pays ouvert à l'immigration avec un excellent niveau de vie et des ressources naturelles abondantes. Ensuite, concernant les valeurs caractéristiques

attribuées aux Québécois francophones, les immigrants soulignent tout particulièrement la préservation de la langue et de la culture françaises, reconnaissant du même coup les habitudes de vie et les racines françaises des Québécois. Le Québécois type est aussi considéré comme ayant le français comme langue maternelle. Bref, ces données mettent de l'avant l'importance accordée à la langue dans les représentations des immigrants, ce qui positionne le français comme étant un marqueur culturel qui distingue les Québécois (Amireault, 2007, p. 315).

2.3.4.3 Représentations culturelles concernant la future intégration

Les représentations culturelles concernant la future intégration se définissent grâce aux représentations sociales et aux représentations culturelles de la langue cible. D'une part, les représentations sociales ont un impact sur les représentations personnelles des futurs immigrants en ce qui concerne leur propre intégration, et « [...] la construction et l'élaboration d'un projet — explicite ou non — d'intégration » (Tending, 2010, p. 25). Leur conception de l'intégration pourrait donc influencer leurs choix en phase prémigratoire et postmigratoire. D'autre part, les représentations liées à la langue « jouent [...] un rôle important dans leur processus d'intégration linguistique et culturelle » et, à une étape antérieure, dans leur appréhension de la future intégration.

Dans une perspective plus pratique, il est intéressant d'examiner les définitions de l'intégration en contexte d'immigration données par les participants de l'étude d'Amireault (2007). Ces immigrants, qui sont en plein processus d'apprentissage du français comme langue seconde, incluent dans leur définition de l'intégration trois éléments-clés, lesquels ont été repris dans notre recherche pour bien délimiter le concept d'intégration. Premièrement, l'apprentissage de la langue de la société d'accueil est mentionné par plusieurs comme étant un élément primordial, puisque

cela permet « de mieux comprendre la société dans laquelle ils se trouvent » (p. 361). Deuxièmement, la connaissance de « la culture et des gens de la terre d'accueil » (p. 361) a été mentionnée par certains. Pour eux, « s'intégrer signifie non seulement connaître une autre culture, mais bien se l'approprier critiqueusement et faire siens certains éléments qui la comportent » (p. 361). Le dernier facteur mentionné a été le travail, puisque, pour une partie des répondants, « s'intégrer dans une culture est étroitement lié au fait de travailler au sein de cette culture » (p. 362).

2.4 Intégration

L'intégration est un élément central de l'apprentissage d'une langue seconde en contexte d'immigration, car c'est souvent pour s'intégrer à sa société d'accueil que le futur immigrant ou l'immigrant décide d'apprendre une nouvelle langue. Ainsi, il nous semble important, premièrement, de situer le phénomène de l'intégration au sein des quatre stratégies d'acculturation présentées par Berry (1997), ce qui nous permettra aussi d'établir le lien entre immigration, apprentissage de la langue cible et intégration. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur les multiples facettes de l'intégration et les facteurs qui entrent en jeu dans l'intégration des immigrants. Pour terminer, nous délimiterons l'impact de la préparation prémigratoire sur l'intégration des immigrants.

2.4.1 Marginalisation, assimilation, séparation et intégration

Avant d'aborder plus en détail le phénomène de l'intégration, il nous paraît important de le situer au sein des stratégies d'acculturation présentées par Berry (1997). Ces stratégies se définissent par rapport à deux axes : le premier est lié au maintien des caractéristiques propres à l'individu, comme son identité et sa culture; tandis que le

deuxième concerne l'importance accordée aux relations avec la société. Relativement à cette négociation entre préservation et ouverture, Berry (1997) présente quatre stratégies d'acculturation, soit la marginalisation, l'assimilation, la séparation et l'intégration, lesquelles supposent le libre choix des individus en ce qui concerne les stratégies employées. Plus précisément, les définitions proposées par Berry s'inscrivent dans des contextes sociaux et politiques où les groupes minoritaires ne sont pas ostracisés par le groupe majoritaire.

Toujours selon Berry (1997), ces stratégies peuvent être présentées sur un continuum qui s'étend de la stratégie la plus négative à la plus positive. Ainsi, la marginalisation occupe une des extrémités de cet axe, étant la stratégie la moins positive. Elle présuppose que les individus ont peu d'intérêt ou de possibilités pour conserver leur culture maternelle et peu d'intérêt pour interagir avec les autres. Au centre, on retrouve la séparation et l'assimilation. Si la séparation est observée dans une situation où les individus conservent leur culture maternelle, mais évitent tout contact avec la société d'accueil; l'assimilation, au contraire, est présente quand la culture maternelle est complètement abandonnée au profit d'une autre culture. Finalement, à l'extrémité de ce continuum se trouve l'intégration, qui est considérée comme la stratégie la plus positive. Les individus conservent alors un équilibre entre le maintien de leur propre culture et l'intérêt envers les autres cultures. Ainsi, « *there is some degree of cultural integrity maintained, while at the same time seeking to participate as an integral part of the larger social network* » (Berry, 1997, p. 9). Dans un contexte d'immigration, l'intégration est donc à privilégier, car elle « implique la possibilité pour les immigrants [...] de participer pleinement à tous les aspects de la société, que ce soit au niveau social, économique ou politique » (Piché, 2004, p. 163).

2.4.2 Intégration et apprentissage de la langue

En contexte d'immigration, l'intégration ne peut être abordée sans considérer la connaissance de la langue de la société d'accueil (Lapierre Vincent, 2004; Calinon, 2010). En effet, Calinon souligne, dans son étude sur les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration, que le quart des immigrants interviewés ont un plus grand sentiment d'intégration au fur et à mesure que leurs compétences linguistiques s'améliorent, « plus ils se sentent autonomes au niveau linguistique, plus ils se sentent intégrés » (Calinon, 2010, p. 326). Les résultats de l'analyse thématique démontrent aussi que les immigrants considèrent le français comme étant essentiel, car la connaissance de la langue « permet d'activer d'autres facteurs intervenant dans le processus d'intégration » (Calinon, 2010, p. 326).

De plus, l'analyse approfondie de 30 entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'immigrants qui suivent des cours de français langue seconde a confirmé que le français est un élément permettant « d'accéder à d'autres facteurs intégrateurs comme l'emploi, la connaissance de la société d'installation, etc. » (Calinon, 2010, p. 326). En effet, le français joue un rôle en tant que « facteur d'intégration » à différentes étapes de l'immigration : dans les premiers temps de l'immigration, il a une grande importance, car il répond « aux besoins primaires de communication » des nouveaux immigrants; à moyen terme, il a une influence sur l'intégration économique; et, à long terme, on lui reconnaît un rôle dans l'intégration sociale (Calinon, 2010, p. 329). Toutefois, une nuance s'impose : « une maîtrise linguistique élevée ne garantit pas le développement d'un sentiment d'intégration » (Calinon, 2010, p. 329), car d'autres facteurs peuvent aussi entrer en jeu.

2.4.3 Intégration : processus multidimensionnel

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'« intégration est un processus multidimensionnel » (Piché, 2004, p. 172). Selon Piché, il se divise en quatre catégories (linguistique, socioculturelle, économique et résidentielle) qui sont interreliées et qui s'influencent à divers degrés. Dans cette étude, nous nous intéresserons à trois de ces catégories, soit l'intégration linguistique, socioculturelle et économique, et délaisserons l'intégration résidentielle qui concerne la concentration ethnique d'un quartier. Premièrement, elle ne nous semble pas essentielle en période prémigratoire, car les immigrants optent souvent pour un premier appartement qu'ils louent au mois pour ensuite prendre le temps, une fois sur place, de bien choisir leur lieu de résidence. Deuxièmement, le concept d'intégration résidentielle est difficilement analysable. Comme l'explique Piché (2004), la concentration ethnique n'a pas seulement des désavantages, elle permet aussi la mise en place de réseaux communautaires. De plus, « elle est difficilement applicable aux natifs qui se regrouperaient entre eux dans certains quartiers », car il serait injustifié d'affirmer que ces personnes ne sont pas intégrées à la société (Piché, 2004, p. 161). Pour ces raisons, nous ne considérerons pas ce type d'intégration.

2.4.3.1 Intégration linguistique

La particularité la plus importante de l'intégration linguistique est qu'elle a « des incidences sur toutes les autres formes d'insertion et d'intégration » étant « un préalable à l'intégration économique et [...] la condition de l'intégration sociale et politique » (Adami, 2010, p. 42). Pour les chercheurs, l'intégration linguistique est mesurée dans diverses sphères (ex. à la maison, au travail, entre amis, etc.) en comparaison avec « le groupe (ou la communauté) dont la langue domine » (Piché, 2004, p. 161). Selon Calinon (2010), il y a intégration linguistique lorsqu'un

individu : « se trouve dans des contextes variés qui nécessitent l'usage de la langue commune et qu'il tire parti des interactions vécues des connaissances sur la société d'installation et sur les règles sociales qui en sous-tendent le fonctionnement. » (p. 333).

Cette définition extensive de l'intégration linguistique prend en considération l'intégration sociale, laquelle prend place grâce aux « relations sociales » qui se déploient « dans différentes aires de communication qui constituent la société » (Calinon, 2010, p. 333). La différence fondamentale entre intégration sociale et linguistique réside dans la langue d'usage : un individu est linguistiquement intégré lorsqu'« une partie de [ses] interactions se font dans la langue commune » (Calinon, 2010, p. 333).

2.4.3.2 Intégration socioculturelle

Si l'intégration socioculturelle est étroitement liée à l'intégration linguistique, elle se développe au fur et à mesure que l'immigrant se considère comme étant un membre à part entière de cette société. En effet, la langue permet d'entrer en contact avec une société, en plus de favoriser la familiarisation avec la culture de ce groupe, voire l'appropriation de quelques-unes de ses facettes, que ce soit par la connaissance des acteurs culturels ou des façons de faire (Amireault, 2007, p. 39). Dans la littérature scientifique, l'intégration socioculturelle est la catégorie d'intégration qui est la moins étudiée, car il est difficile de la mesurer (Piché, 2004). En effet, dans ce cas, la comparaison avec la société majoritaire est difficile à établir. De plus, la mise en place d'un modèle d'intégration socioculturelle idéal, qui s'appliquerait à tous les immigrants, est extrêmement difficile à développer.

2.4.3.3 Intégration économique

L'intégration économique compare, généralement, les revenus des natifs et des non-natifs (Piché, 2004) ainsi que les postes qu'ils occupent. En contexte québécois, elle est inséparable de l'intégration linguistique et socioculturelle dans la mesure où ces deux catégories sont généralement exigées pour l'obtention d'un emploi qualifié, par exemple dans la fonction publique. Selon Godin et Renaud (2005), pour réussir leur intégration économique, les immigrants québécois, en plus de maîtriser la langue française, doivent apprendre « les rouages de la culture québécoise (us et coutumes, modes de vie de la population québécoise, façons de faire pour s'intégrer au marché du travail, etc.) » (p. 167).

2.4.4 Facteurs d'intégration

L'intégration s'explique par une multitude de facteurs propres au pays d'origine, au pays d'accueil et à l'individu, c'est-à-dire qu'on doit considérer tous ces éléments pour mesurer la réussite de l'intégration. Même si la finalité de l'intégration ne nous intéresse pas précisément dans cette étude, il est intéressant de noter qu'on qualifie une intégration de réussie quand un individu qui a immigré « manifest[e] les mêmes performances que la population non immigrante ou native » (Piché, 2004, p. 161). C'est vrai pour l'intégration linguistique, qui est mesurée en fonction de la langue adoptée par la majorité, et pour l'intégration économique, qui elle aussi est mesurée selon les performances des natifs. À l'extrême opposé, une intégration non réussie, elle, pourrait se terminer par un retour au pays d'origine.

Pour poser les bases en matière d'intégration, nous nous intéresserons au *Cadre conceptuel pour l'étude des facteurs d'intégration* proposé par Piché (2004). Adapté du modèle de Goldlust et Richmond (1974), il est construit d'un facteur principal, le

contexte mondial, lequel influence le contexte dans les sociétés d'origine et d'accueil, surtout dans les domaines économiques et politiques (ex. relations internationales). Ensuite, il faut considérer les contextes des sociétés d'origine et d'accueil qui ont une influence sur les déterminants contextuels, les réseaux, les caractéristiques prémigratoires et postmigratoires. Dans la société d'origine, les déterminants contextuels peuvent être le niveau de développement du pays, le contexte politique et l'industrialisation. Les réseaux font référence aux « conditions dans lesquelles s'effectue la migration » (Piché, 2004, p. 164), tandis que les caractéristiques prémigratoires concernent les caractéristiques propres aux individus, soit l'éducation, la motivation, la classe sociale et la qualification professionnelle. Dans la société d'accueil, on retrouve sensiblement les mêmes facteurs, mais avec des implications différentes. Premièrement, les déterminants contextuels concernent les conditions économiques et démographiques de la société d'accueil. Deuxièmement, les réseaux s'inscrivent dans « le processus d'intégration dans la société d'accueil » (Piché, 2004, p. 164). Troisièmement, les caractéristiques postmigratoires prennent en compte, entre autres, le statut de l'immigrant, son âge et sa mobilité professionnelle.

Il est aussi intéressant de s'attarder à la distinction entre aspects objectifs et subjectifs proposés dans le modèle de Piché (2004). Les aspects objectifs s'instrumentalisent par des indicateurs mesurables, tels la performance ou les comportements, tandis que les aspects subjectifs se rangent plutôt du côté « des perceptions et des attitudes face à l'identité ethnique ou linguistique » (p. 165). Dans cette étude, nous nous intéresserons aux caractéristiques prémigratoires ainsi qu'aux aspects subjectifs, puisque notre but n'est pas de mesurer les comportements, mais d'interroger les apprenants sur leurs représentations culturelles en phase de préparation à l'immigration.

2.4.5 Intégration en phase prémigratoire

Même si peu de chercheurs se sont intéressés à la phase prémigratoire en tant que telle, plusieurs ont signalé son importance. D'abord, Berry (1997) souligne que les futurs immigrants, même s'ils sont encore dans leur pays d'origine, tirent avantage des formations qui les préparent à l'immigration, par exemple en se fixant des buts réalistes (p. 28). Selon ce chercheur, « *Considerable evidence is now available to support the implementation of such prevention programmes (Tousignant, 1992), both prior to and after migration* » (Berry, 1997, p. 28). En somme, Berry accorde une importance à tous programmes d'orientation et de formation liés à l'immigration, que ce soit avant l'arrivée au pays ou après.

Ensuite, il est important de revenir plus en détail sur les caractéristiques prémigratoires développées dans le modèle de Piché (2004). Ces dernières réfèrent à l'individu et prennent place à côté d'autres facteurs inscrits dans le contexte de la société d'origine. Piché énumère quelques facteurs : éducation, qualification professionnelle au départ, caractéristiques démographiques, expérience antérieure et motivations. Toutefois, cette liste n'est pas fermée, nous croyons donc qu'il serait pertinent d'y inclure la connaissance préalable de la langue et de la culture du pays d'accueil, ainsi que le degré de familiarité avec ces dernières. Liées à ces composantes, les représentations culturelles des futurs immigrants seraient aussi un élément à considérer dans la mesure où elles peuvent ou non correspondre à la « réalité » de la société d'accueil (ex. idéalisation de la société d'accueil).

En ce qui concerne la connaissance préalable du français, elle a intéressé quelques chercheurs québécois. Par exemple, Godin et Renaud (2005) considèrent que la connaissance prémigratoire du français ainsi que « l'initiation à la culture québécoise » sont « des facteurs temporaires donnant accès aux emplois qualifiés ou

mieux rémunérés » (p. 167). À la lumière de ces informations, le cours FEL, qui offre une formation linguistique et culturelle, serait un outil susceptible d'aider les immigrants à s'intégrer dans leur future société d'accueil.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de ce projet a été développée pour répondre à la question de recherche « Quelles sont les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec et leur future intégration? » ainsi qu'à nos trois objectifs spécifiques : dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant 1) la langue française et son apprentissage en période prémigratoire, 2) les Québécois et le Québec ainsi que 3) leur future intégration sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel. Dans cette section, le type de recherche et les participants seront brièvement présentés pour ensuite aborder l'élaboration des instruments de recherche et la façon dont s'est déroulée la collecte de données. Ensuite, plus d'informations quant aux méthodes choisies pour le traitement et l'analyse des données seront fournies. Pour terminer, les différentes étapes de réalisation de ce mémoire seront synthétisées dans un calendrier.

3.1 Type de recherche

Par ses objectifs descriptifs, notre recherche souscrit aux grands principes de l'analyse exploratoire, qui « [...] a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites » (Van der Maren, 2004,

p.191). Ainsi, les informations recueillies pendant les entrevues servent de matériel de base pour l'analyse.

3.2 Participants

Pour assurer de recueillir des informations liées aux objectifs de recherche, des critères de sélection ont été définis et appliqués pour recruter les participants. Ces critères sont basés sur deux des principaux thèmes de la recherche, c'est-à-dire la prémigration et le cours FEL. Les 10 participants de l'étude répondent donc aux 4 critères suivants :

1. être un futur immigrant québécois ayant obtenu le certificat de sélection du Québec (CSQ);
2. avoir suivi le cours Francisation en ligne (FEL) ou être en train de le suivre;
3. ne pas habiter au Canada;
4. avoir plus de 18 ans.

Le choix du nombre de participants s'est fait selon trois facteurs différents : la faisabilité, la saturation empirique et l'échantillon par contraste. En premier lieu, il a été constaté, après avoir publié le message de recrutement quelques semaines sur Facebook (Annexe C), un essoufflement des demandes d'entrevue de participants potentiels et une augmentation des demandes de la part de personnes qui ne répondaient pas aux critères de sélection. Comme Facebook était le seul moyen de recrutement, il a été décidé de ne pas publier de nouveau le message. En deuxième lieu, après dix entrevues, plusieurs éléments de réponses chez les participants se répétaient; en se basant sur la notion de saturation empirique (Pires, 1997, p. 157), les entrevues ont pris fin. En troisième et dernier lieu, le profil des dix participants correspondait à celui privilégié pour l'immigration au Québec (voir 3.1.1 Profil des

participants) et les participants étaient suffisamment diversifiés (ils proviennent de quatre continents différents et parlent sept langues maternelles différentes). Ainsi, le principe de l'échantillon par contraste était respecté, puisque « chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête » (Pires, 1997, p. 157) avait son représentant.

3.2.1 Profil des participants

Au début de chaque entrevue, des informations personnelles ont été recueillies afin d'établir le profil sociodémographique, linguistique et migratoire des participants.

3.2.1.1 Profil sociodémographique

Le profil sociodémographique des participants regroupe les réponses obtenues aux questions sociodémographiques 1, 3, 4, 5 et 6 et comprend des informations générales qui permettent de dresser le portrait des participants. Il est important de noter que, dans le tableau suivant et dans toute cette recherche, des pseudonymes ont été utilisés pour conserver l'anonymat des participants.

Tableau 3.1
Profil sociodémographique des participants

	Pays de naissance	Âge	Sexe	Nombre d'enfants	Domaine professionnel
1. Charlotte	Mexique	31	F	2	Administration
2. Cheng	Égypte	40	H	1	Informatique
3. Fang	Moldavie	27	F	0	Informatique
4. Fatima	Iran (France)	29	F	0	Architecture
5. Jack	Colombie	34	H	0	Économie
6. Juan	Brésil	37	H	1	Ingénierie (téléphonie)
7. Mohamed	Algérie	35	H	0	Administration
8. Noel	Pérou	31	H	3	Informatique
9. Sofia	Moldavie	33	F	3	Administration (commerce)
10. Uendi	Colombie	33	F	0	Informatique (dessinatrice web)

D'emblée, il est intéressant de noter que notre échantillon, bien qu'il n'ait pas été contrôlé, est assez représentatif de l'immigration au Québec. Par exemple, selon les données publiées par le MIDI, en 2014, les moins de 35 ans représentent 68 % des admissions au Québec (MIDI, 2015b, p. 1), et les hommes et les femmes sont presque également distribués (MIDI, 2015b, p. 1). Dans notre étude, tous les participants se situent entre 27 et 40 ans, et sept d'entre eux sont dans la trentaine. Ils sont aussi également distribués entre hommes ($n = 5$) et femmes ($n = 5$). De plus, la catégorie de l'immigration économique, qui comprend les travailleurs qualifiés, est celle à laquelle correspond la majorité des immigrants, soit le deux tiers (MIDI, 2015b, p. 2), comme c'est le cas de nos participants, qui occupent principalement des emplois dans les secteurs de l'ingénierie et de l'informatique ($n = 5$) et de l'administration ($n = 3$).

Toutefois, nous notons une différence entre les principaux pays d'origine des immigrants québécois et ceux des participants à cette étude, puisque l'Amérique est

surreprésentée chez ces derniers. En effet, la moitié des participants de l'étude ($n = 5$) viennent de l'Amérique centrale ou du Sud; tandis que deux participants sont européens, deux sont africains et une est asiatique. Les pourcentages publiés dans le *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec* (MIDI, 2015b, p. 4) sont différents : en 2014, 31 % des admissions concernent des immigrants qui proviennent de l'Afrique, 20,5 % de l'Amérique, 33,5 % de l'Asie et 14,9 % de l'Europe. La faible représentativité de l'Asie (une seule participante qui n'y réside plus) est probablement causée par l'accès restreint des médias sociaux dans des pays comme la Chine et l'Iran, ce qui peut poser problème, puisque le recrutement des participants s'est fait par l'entremise de Facebook.

3.2.2 Profil migratoire des participants

Tous les participants ($n=10$) ont comme point commun d'avoir enclenché le processus pour immigrer au Québec et d'avoir reçu leur certificat de sélection du Québec (CSQ). Toutefois, ils en sont à différents stades du processus et ont tous des conditions particulières qui orientent leur apprentissage du français et leur préparation à l'immigration. Dans le tableau suivant, pour chaque participant, la date planifiée de l'immigration sera présentée, ainsi que les gens avec qui se fera l'immigration et le réseau de connaissances au Québec (questions descriptives 2 et 4) :

Tableau 3.2
Profil migratoire des participants

Participants	Date prévue d'arrivée	Personne(s) avec qui ils ont immigré	Connaissance de gens au Québec
1. Charlotte	Mars 2015	Mari et enfants	Oui, amis
2. Cheng	Mars-avril 2015	Femme et enfant	Oui, amis
3. Fang	2014 ou 2015	Seule	Oui, amis
4. Fatima	D'ici 6 mois	Copain	Oui, amis
5. Jack	Avril 2015	Épouse	Oui, amis
6. Juan	Dans 3 jours	Femme et enfant	Oui, amis
7. Mohamed	Mars-avril 2015	Seul	Oui, amis
8. Noel	Mai-juin 2015	Femme et enfants	Non, mais sa femme oui
9. Sofia	Mars 2015	Femme et enfants	Oui
10. Uendi	Avril-mai 2015	Mari	Oui, ami et anciennes voisines

Premièrement, neuf participants prévoyaient arriver au Québec en 2015 (entre mars et juin). De plus, seulement deux personnes ont mentionné avoir reçu leur visa au moment de l'entrevue, comme Juan, qui déménageait au Québec trois jours après l'entrevue; et Fatima, qui envisageait d'arriver au Québec d'ici six mois. La moitié des participants a mentionné la lenteur du processus et l'incertitude de leur date d'arrivée, puisqu'ils attendaient de recevoir leur visa et ne savaient pas quand ils le recevraient. Deuxièmement, la majorité des répondants ($n = 8$) immigreront avec leur famille ou leur conjoint/e; tandis que deux personnes immigreront seules. Troisièmement, neuf personnes connaissent des gens qui ont déjà immigré au Québec, en majorité des amis, d'anciens collègues de classe ou des voisins.

3.2.2.1 Profil linguistique des participants

Maintenant que nous avons situé les participants selon leur profil migratoire, nous nous intéresserons aux langues qu'ils parlent ainsi qu'à leur processus d'apprentissage du français, dans le cours FEL et dans les autres formations.

Dans un premier temps, nous présenterons les réponses concernant les différentes langues parlées par les participants (question sociodémographique 2). Le tableau qui suit présente ces informations de façon synthétisée :

Tableau 3.3
Langues parlées par les participants

	Langue première	Autres langues parlées	
1. Charlotte	Espagnol	Français, B1*	Anglais
2. Cheng	Arabe	Français, B1	Anglais
3. Fang	Roumain	Français, B2	Anglais, russe
4. Fatima	Persan	Français, C1*	Anglais
5. Jack	Espagnol	Français, B1	Anglais
6. Juan	Portugais	Français, B2*	Anglais, italien, espagnol
7. Mohamed	Kabyle	Français, B2	Anglais, arabe
8. Noel	Espagnol	Français, B1	Anglais, portugais
9. Sofia	Russe	Français, B2	Anglais, roumain
10. Uendi	Espagnol	Français, B1	Anglais

*Niveau attribué selon une conversion faite par l'étudiante-chercheuse.

Comme l'illustre le tableau précédent, la langue première des participants est variée et représente majoritairement les langues officielles des différents pays de provenance de ces derniers. Quatre participants ont l'espagnol comme langue première, et les six autres ont chacun une langue première différente (ex. arabe, roumain, persan, portugais, kabyle et russe). Les deux participants ont affirmé parler au moins trois

langues à différents niveaux (A1 à C2)¹, soit leur langue première, l'anglais et le français. Il est intéressant de noter que quatre participants ont dit parler quatre langues différentes, et qu'un participant parle cinq langues. Pour ce qui est du français, les participants situent leur compétence entre les niveaux B1 et C1.

Dans un deuxième temps, nous analyserons les réponses obtenues aux questions qui concernent le cours FEL (questions descriptives 6 et 7). Le tableau qui suit présente différentes informations sur le parcours des participants dans le cours FEL :

Tableau 3.4
Parcours des participants dans le cours FEL

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4	Modules spécialisés	Durée totale
1. Charlotte	√					Depuis 2 mois
2. Cheng	√					Depuis 2 mois
3. Fang			√			Pendant 1 mois
4. Fatima	√	√	√	√		Pendant 1 an ½
5. Jack	√	√				Depuis 8 mois
6. Juan			√	√	√	Pendant 3 ans
7. Mohamed	√					Depuis 1 mois
8. Noel	√	√				Depuis 1 an
9. Sofia	√	√				Depuis 5 mois
10. Uendi	√					Depuis 6 mois

¹ Ces niveaux sont ceux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Les niveaux A1 et A2 correspondent à un utilisateur élémentaire; B1 et B2 à un utilisateur indépendant; et C1 et C2 à un utilisateur expérimenté. Les apprenants nous ont dit quel niveau ils avaient obtenu à différents examens (ex. TEFaQ) pour la compétence orale. Trois participants (Charlotte, Fatima et Juan) ne connaissaient pas leur niveau selon le cadre d'évaluation du CECR, donc nous avons fait la conversion des niveaux.

Parmi les participants de cette étude, sept étaient inscrits à cette formation au moment de l'entrevue. De plus, de façon générale, les participants ont suivi le cours pendant un minimum d'un mois et un maximum de trois ans, mais la majorité d'entre eux ($n = 6$) suivaient le cours depuis moins de six mois au moment de la passation de l'entrevue. Ainsi, cinq participants ont seulement fait un bloc du cours ou étaient en train de faire leur premier bloc; tandis que quatre participants ont fait deux blocs ou étaient rendus à leur deuxième bloc. Il est à noter qu'un participant a complété les quatre blocs de la formation intermédiaire et a fait un module spécialisé. Même si les blocs en cours ou complétés par les participants sont variés (blocs 1 à 4), on remarque que sept participants sont inscrits au bloc 1 ou 2.

Dans un troisième temps, les différentes expériences d'apprentissage du français des participants (question descriptive 5) seront présentées. Les différents types de cours suivis par les participants et la durée totale de leur apprentissage sont illustrés dans le tableau suivant :

Tableau 3.5
Types de cours de français suivis par les participants

	Cours particuliers	Lycée	Institut privé	Alliance française	Université	Durée totale
1. Charlotte	√					2 ans
2. Cheng		√	√			3 ans
3. Fang	√			√		3 ans
4. Fatima			√			1 an ½
5. Jack			√			3 ans
6. Juan	√			√		3 ans
7. Mohamed		√			√	12 ans
8. Noel				√		2 ans
9. Sofia	√		√		√	2 ans et ½
10. Uendi			√			2 ans et ½

Il est pertinent de noter que neuf des dix participants ont dit apprendre le français depuis au moins deux ans. Toutefois, plusieurs ont mentionné des interruptions dans leur apprentissage. En outre, différents types de cours de français ont été suivis par les participants, mais notons que, mis à part le cours FEL, les deux plus populaires sont les cours particuliers ($n = 4$) ainsi que les cours donnés par des instituts privés ($n = 5$). Plus de la moitié des participants ($n = 6$) ont aussi suivi plus d'un type de cours. S'ajoute à cette diversité le nombre d'heures de cours qui varie énormément d'un participant à l'autre (de 1 h/semaine à 10 h/semaine). Pour terminer, deux participants se démarquent des autres : Mohamed a appris le français à l'école et à l'université en Algérie, et Fatima vit présentement une expérience d'immersion en France.

3.3 Instrument de collecte de données

Dans cette étude, notre instrument de collecte de données principal est l'entrevue, plus précisément, l'entrevue en ligne. Nous justifierons donc, tout d'abord, ce choix méthodologique. Ensuite, nous décrirons notre protocole d'entrevue qui a été élaboré dans le but de mener les entrevues de façon uniforme et de collecter des informations pertinentes pour répondre à notre question de recherche. Pour terminer, nous fournirons des renseignements sur la collecte de données et le déroulement des entrevues.

3.3.1 Entrevue

Bien que « l'entrevue [soit] la technique la plus courante dans les recherches qualitatives en sciences de l'éducation » (Gaudreau, 2011, p. 131), ce mode de collecte des données s'est imposé en fonction des caractéristiques du projet, c'est-à-dire de la méthode de recrutement des participants et de la nature complexe du sujet

de recherche. Premièrement, comme les participants habitaient dans différents pays et que le recrutement a été fait par Facebook, nous avons rejeté l'idée de faire une collecte de données en deux temps (ex. questionnaire en ligne et entrevue avec des volontaires) pour ne pas complexifier le processus et décourager les participants potentiels. Nous craignons aussi que les apprenants du cours FEL ne soient pas motivés à répondre à un sondage en ligne de façon autonome et sans interaction. Deuxièmement, les représentations culturelles représentent un sujet complexe, difficile à aborder avec un questionnaire en ligne rédigé dans une langue seconde et qui est rempli dans un contexte où il est impossible de recevoir de l'aide.

À la lumière de ces réflexions, nous avons privilégié l'entrevue, une méthode adaptée pour « [...] obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus » (Van der Maren, 2004, p. 312). Grâce à son caractère interactif, l'entrevue permet au chercheur de « stimuler [l']engagement et [l']expression [des participants] » grâce à « une attitude d'écoute » et à « une manifestation de réceptivité » (Van der Maren, 2004, p. 312). Elle donne donc la possibilité d'aller chercher plus d'information quand la réponse initiale est « vague, incomplete, off-topic, or not specific enough. » (Mackey et Gass, 2005, p. 173). Dans notre cas, la flexibilité propre à l'entrevue a aussi donné la chance aux participants de s'exprimer longuement sur un sujet qui les intéressait davantage, de préciser leurs pensées à tout moment et de revenir sur certains éléments comme bon leur semblait. Finalement, les entrevues ont été, pour les futurs immigrants, une occasion de pratiquer le français et de discuter avec une francophone, ce qui a été souligné par plusieurs ($n = 7$) comme étant une motivation pour participer à l'entrevue.

Pour parvenir à recueillir des informations comparables pour chaque participant, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées. Nous avons « préparé [...] un schéma

d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents [...] qui proviennent du cadre théorique de la recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 133). Nous avons aussi établi une liste de questions potentielles à laquelle nous nous sommes référés lors des entrevues. L'étudiante-chercheuse est aussi intervenue au besoin pour inciter les répondants à préciser leurs réponses, pour clarifier le sens de certaines questions ou pour corriger des erreurs qui nuisaient à la compréhension. Les questions principales ont toutes été posées aux participants, ce qui fait qu'on remarque « une certaine constance [...] d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient. » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 133).

3.3.1.1 Entrevue en ligne

L'entrevue en ligne s'est révélée être le meilleur moyen pour réussir à collecter des informations sur les futurs immigrants québécois. Comme Thoër (2011) le souligne, elle est « particulièrement intéressante pour des recherches portant sur des populations distribuées géographiquement, difficiles à rejoindre [...] » (p. 1). Grâce à un logiciel gratuit comme Skype, les entrevues ont pu se dérouler de façon naturelle, puisque les participants étaient habitués à utiliser ce type de technologie lors des classes virtuelles du cours FEL. Ainsi, nous nous sommes rapprochés du contexte naturel de ce cours. C'est d'ailleurs un élément important qui est souligné par Kazmer et Xie (2008) et qui doit être pris en compte dans le choix des technologies employées lors de la collecte des données.

3.3.2 Protocole d'entrevue

Comme peu de recherches ont été réalisées à distance avec de futurs immigrants, nous avons été dans l'obligation de construire nous-mêmes notre protocole d'entrevue (Annexe B). Notre questionnaire se divise en deux grandes sections : une première plus générale comprend des questions sociodémographiques et descriptives; et une deuxième présente des questions liées directement aux trois objectifs de recherche.

La première section comprend sept questions sociodémographiques et sept questions descriptives liées au processus d'immigration et à l'apprentissage du français, et elles permettent de dresser un portrait plus complet des participants. Piché (2001) explique d'ailleurs que « les différences entre groupes peuvent également être liées aux caractéristiques des individus composant les divers flux migratoires » (p. 169). Parmi ces caractéristiques, notons entre autres l'âge à l'arrivée, les connaissances linguistiques, la scolarité et le sexe, tous des éléments qui ont été intégrés à notre protocole d'entrevue.

La deuxième section est la plus importante et a été organisée autour des trois principaux objectifs de cette recherche qui ont été divisés en sous-thèmes dans le but de pouvoir y associer des questions d'entrevue. Pour composer notre protocole d'entrevue, nous avons d'abord emprunté et adapté des questions des protocoles d'entrevue de Calinon (2010) et d'Amireault (2007). Nous nous sommes inspirés d'une question de Calinon (2010) pour élaborer la question 1.1.2 de notre questionnaire (Pourquoi suivez-vous le cours FEL particulièrement?). De la thèse d'Amireault (2007), nous avons emprunté 13 questions que nous avons identifiées dans le protocole d'entrevue (Annexe B). Ensuite, nous avons complété notre questionnaire par des questions que nous avons nous-mêmes composées en reprenant des notions présentées dans notre cadre théorique. Cet ajout a permis de nous assurer

que chaque objectif et sous-thème allait être abordé lors des entrevues. Au total, nous avons composé 12 questions.

3.3.2.1 Validation du protocole d'entrevue

La validation du protocole d'entrevue s'est faite en quatre étapes. Nous avons d'abord consulté les codirecteurs de ce projet de recherche, qui nous ont proposé de modifier quelques questions, avant de l'envoyer au Comité d'éthique de l'UQAM pour approbation. Nous avons ensuite fait une validation auprès d'une apprenante de la FEL, ce qui nous a permis d'éliminer des questions répétitives et de clarifier certains termes difficiles (ex. « valeurs ») à l'aide d'exemples ou de synonymes. En outre, la validation a démontré que trop d'informations devaient être données avant l'entrevue et qu'il était difficile de gérer la réception du formulaire d'information et de consentement en direct. Ainsi, nous avons décidé de planifier avec tous les participants une rencontre de présentation pour créer un premier contact, donner des informations supplémentaires à propos du projet et du formulaire, et vérifier le niveau de français des apprenants intéressés.

3.3.3 Collecte de données

La collecte des données s'est déroulée de façon indépendante pour chaque participant, c'est-à-dire que nous avons fait le recrutement et les entrevues simultanément. Nous avons rapidement répondu à chaque courriel reçu et avons traité les demandes par ordre d'arrivée.

Pour éviter tous malentendus avec les répondants potentiels et favoriser leur participation, nous avons établi des étapes claires et simples pour le recrutement :

- Publier, sur Facebook, un message par semaine pendant 2 mois, en septembre et en octobre 2014 (Annexe C).
- Faire une première rencontre de présentation : valider que la personne répond aux critères de sélection, s'assurer qu'elle a un niveau de français suffisant, répondre aux questions concernant le formulaire d'information et de consentement, prendre rendez-vous pour l'entrevue.
- Recevoir le formulaire d'information et de consentement signé par courriel (Annexe D).
- Faire l'entrevue.

Pour différentes raisons, deux participants ont manifesté le désir de commencer l'entrevue immédiatement après la rencontre de préparation, demande à laquelle nous avons acquiescé. Il est important de noter que, compte tenu des horaires particuliers de chaque participant et du décalage horaire, nous avons fait preuve d'une grande flexibilité dans l'organisation des rencontres synchrones (Kazmer et Xie, 2008, p. 262).

3.3.3.1 Déroulement des entrevues

Les rencontres de présentation ont duré en moyenne 30 minutes, tandis que les entrevues se sont déroulées pendant 1 h ou 1 h 30, selon la loquacité des participants. Toutes les entrevues ont été enregistrées audio, et l'étudiante-chercheuse a pris des notes. Quelques problèmes techniques mineurs sont survenus pendant les entrevues, mais aucun ne nous a obligés à mettre fin à une rencontre. À quelques reprises, surtout lorsque le niveau de français des participants était plus faible, nous avons utilisé le clavardage pour clarifier certains points.

Pour pallier les limites de l'entrevue et de la distance, nous avons adopté les techniques de conduite des entrevues suggérées par Van der Maren (2004) en indiquant clairement les thèmes et objectifs de la recherche en respectant le rythme du répondant, en manifestant de l'intérêt pour ses réponses et en étant transparent dans notre façon de mener l'entrevue (p. 313). Concrètement, nous avons fourni beaucoup d'informations aux participants ainsi que des instructions claires et nous nous sommes fait un devoir de répondre à toutes les questions, mêmes les plus personnelles (Thoër, 2011). Pour favoriser la transparence et la confiance, nous avons toujours gardé notre webcam ouverte, mais n'avons obligé aucun participant à ouvrir la sienne. De plus, nous avons adopté une attitude souriante et positive pour favoriser « un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que l'enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 9).

3.4 Analyse des données

L'analyse des données a été exécutée selon les trois grandes étapes proposées par Van der Maren (2004, p. 400) : dans un premier temps, le traitement des données a eu comme fonction de trier les informations recueillies lors des entrevues et d'y mettre de l'ordre; dans un deuxième temps, le codage a permis de réduire les données et de les rendre comparables pour, finalement, pouvoir en faire un examen plus complet.

Même si ces étapes (traitement, codage et examen des données obtenues) semblent linéaires, notons qu'il y a eu un aller-retour dans le processus. C'est d'ailleurs un phénomène observé par Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 141) dans les recherches qualitatives, puisqu'au fur et à mesure que l'analyse progresse, le chercheur affine sa compréhension du corpus et modifie ses codes et son analyse en conséquence.

3.4.1 Traitement des données

Après avoir réalisé les dix entrevues, nous avons procédé au traitement des données en nous inspirant des étapes proposées par L'Écuyer (1987, p. 54), Blais et Martineau (2006, p. 6) et Van der Maren (2004, p. 400). Nous avons procédé de la manière suivante :

- Attribuer un pseudonyme à chaque participant : En nous basant sur un article publié dans Wikipédia² concernant les prénoms les plus populaires dans le monde, nous avons choisi les trois prénoms, par ordre alphabétique, qui étaient les plus populaires pour chaque continent. Nous avons ensuite divisé les prénoms de femme et d'homme, et les avons attribués aux participants selon l'ordre dans lequel s'étaient faites les entrevues, peu importe le continent d'origine de ces derniers.
- Transcrire les entrevues et les relire pour nous les approprier.
- Séparer l'information du bruit (Van der Maren, 2004, p. 400) : À cette étape, nous avons travaillé sur les entrevues de façon individuelle. Nous avons classé les réponses de chaque participant par question, souligné les passages importants et barré ce qui n'était pas pertinent selon les objectifs de cette recherche (Annexe E).

3.4.2 Codage des données

Une fois chaque entrevue transcrite et son matériel organisé par question, nous avons procédé à une analyse de contenu. Cette méthode d'analyse par codage fait ressortir les différents éléments caractéristiques d'un corpus « en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987, p. 50). Pour ce faire, nous nous sommes basés sur la définition de codage de Van der Maren (2004), qui spécifie que « Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer

² http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_popular_given_names

des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre type de calculs » (p. 432). Selon notre visée exploratoire et notre désir de respecter l'authenticité des informations récoltées lors des entrevues, nous avons opté pour une forme d'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006). Nous avons donc créé nos codes à partir de notre corpus, selon son contenu et ses spécificités.

Pour coder notre corpus, nous avons procédé à un premier codage, entrevue par entrevue (Annexe F). Puis, lors du deuxième codage, nous avons rassemblé toutes les réponses obtenues à une même question et fait un travail d'uniformisation et de réduction des codes (Annexe G). La réduction de nos données brutes a été réalisée « pour en arriver à extraire le sens derrière ces données » toujours en étant « guid[és] par [nos] objectifs de recherche » (Blais et Martineau, 2006, p. 13). Notre but était de conserver entre trois et huit codes par question et de créer des sous-codes pour préciser davantage les codes, comme le suggèrent Blais et Martineau (2006). Nous avons aussi toujours essayé de reprendre un code déjà existant quand c'était possible.

3.4.3 Examen des données

De façon générale, cette étape permet de décrire le contenu des données à l'aide « [de] tableaux ou [de] matrices qui font voir comment les données peuvent être représentées : quelle forme, quelle apparence, quelle structure » (Van der Maren, 2004, p. 400). Nous avons donc procédé question par question en calculant le nombre d'occurrences de chaque code et sous-code, et en compilant toutes ces informations dans des tableaux (Annexe H). Nous avons aussi, pour chaque question, sélectionné des citations qui représentent bien l'ensemble des réponses obtenues. Comme notre recherche est exploratoire, nous avons considéré tous les éléments de réponse obtenus, ce qui fait que la réponse d'une personne peut contenir plus d'un code (en gras), voire même plus d'un sous-code. C'est aussi ce qui explique que le total des

codes peut parfois dépasser le nombre de participants, et que le nombre total des sous-codes est parfois plus élevé que le nombre total des codes. Par exemple, une personne a pu donner plusieurs éléments de réponse, lesquels ont été classés sous deux codes différents. Une personne a aussi pu expliquer sa réponse en profondeur, nous amenant à ajouter plusieurs sous-codes liés au même code. Bref, il est important de se rappeler que le « n » correspond toujours à une personne et qu'une personne n'a jamais été calculée plus d'une fois pour un même code ou un même sous-code.

3.4.3.1 Présentation des résultats

Dans la section « Résultats », les questions ne suivent pas toujours le même ordre que dans le protocole d'entrevue. Nous avons plutôt opté pour la cohérence et avons changé l'ordre de quelques questions pour mieux traiter certains thèmes (Annexe B). Nous avons aussi considéré, dans un souci de concision et de clarté, que toutes les questions posées n'avaient pas la même importance, puisque certaines sont directement liées à un des trois objectifs de recherche, tandis que d'autres le sont indirectement. Pour cette raison, ce ne sont pas toutes les questions qui sont présentées avec la même envergure et qui sont accompagnées d'un tableau et de citations. Pour terminer, il est pertinent de préciser que toutes les questions ont reçu le même traitement, peu importe le nombre de réponses reçues (Annexe B).

3.5 Calendrier du projet de mémoire

Dans le tableau qui suit, les différentes étapes de réalisation du mémoire sont présentées.

Tableau 3.6
Calendrier de réalisation du mémoire

Élaboration des instruments	Mai 2014
Obtention du certificat d'éthique de l'UQAM	Août 2014
Recrutement des participants sur Facebook et réalisation des entrevues	Septembre et octobre 2014
Analyse des données	Novembre 2014 à août 2015
Rédaction du mémoire	Juillet 2014 à septembre 2015
Dépôt initial du mémoire	Septembre 2015
Dépôt final du mémoire	Mars 2016

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Relativement à nos trois objectifs de recherche, les réponses obtenues aux différentes questions seront ici présentées. Tout d'abord, les réponses qui concernent le premier objectif, c'est-à-dire les représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française, seront analysées sous l'angle de deux sous-thèmes : l'apprentissage du français en phase prémigratoire et les représentations culturelles concernant les langues. Ensuite suivront les résultats du deuxième objectif, lequel concerne les représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec et les Québécois. Pour terminer, les questions correspondant au troisième objectif seront examinées, soit celles se rapportant aux représentations culturelles prémigratoires concernant la future intégration sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel.

4.1 Objectif 1 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française

Dans cette section, les réponses obtenues aux questions se rapportant au premier objectif de recherche, qui a comme thème général les représentations concernant la langue française, seront présentées. D'abord, notre attention sera dirigée sur le premier sous-thème, qui concerne l'apprentissage du français en phase prémigratoire, pour ensuite développer le deuxième sous-thème, qui traite des représentations culturelles concernant les langues.

4.1.1 Apprentissage du français en phase prémigratoire (sous-thème 1.1)

Pour aborder l'apprentissage du français en phase prémigratoire, plusieurs questions ont été posées aux apprenants, lesquelles concernent l'importance accordée à l'apprentissage de la langue française, les raisons de l'apprentissage du français, et plus précisément celles qui les ont poussés à suivre le cours FEL, tout particulièrement en phase prémigratoire. En outre, les objectifs et les plans pour apprendre le français avant le départ pour le Québec ont aussi été abordés, lesquels sont directement liés aux motivations à participer à l'entrevue de cette recherche.

4.1.1.1 Importance accordée à l'apprentissage de la langue française dans toute la préparation à l'immigration

En réponse à la question 1.1.3, les dix participants ont répondu que l'apprentissage de la langue française occupait une place importante dans toute leur préparation à l'immigration. Il est possible de présenter les réponses obtenues selon la gradation des qualificatifs choisis, en allant d'« extrêmement important » ($n = 3$; « vital », « première chose à savoir », « importance majeure ») à « très important » ($n = 4$), pour terminer avec le qualificatif « important » ($n = 3$).

Il est aussi intéressant de s'attarder aux raisons données par les participants pour expliquer leurs réponses, raisons qui ont été classées dans le tableau suivant :

Tableau 4.1
Raisons données pour expliquer l'importance d'apprendre le français

→ Travail (n = 5)
Trouver du travail au Québec (n = 3)
Parler différentes langues pour le travail (n = 1)
Travailler dans son domaine (n = 1)
→ Intégration et préparation (n = 4)
Pour s'intégrer au Québec (n = 3)
Pour se préparer à l'immigration (n = 1)
→ Contexte linguistique du Québec (n = 3)
Langue principale au Québec (n = 3)
→ Vie quotidienne (n = 2)
Démarches administratives (n = 1)
Démarches relatives aux enfants (ex. trouver une maternelle) (n = 1)

Le travail est un élément important qui semble pousser les futurs immigrants à apprendre le français en phase prémigratoire. Par exemple, Mohamed parle de l'importance d'avoir un bon niveau en français pour travailler dans son domaine :

Je vais essayer maximum d'améliorer mon niveau. En plus, sans oublier que si je parle de mon domaine, je vais essayer maximum de travailler dans mon domaine parce que c'est mon domaine que j'aime beaucoup, donc j'ai besoin vraiment d'améliorer mon niveau [...]. (Mohamed, question 1.1.3)

Concernant la deuxième entrée du tableau, la connaissance du français a, entre autres, été considérée comme étant indissociable de l'intégration au Québec :

Arriver au Québec avec tous les opportunités ou avec [...] habilités... qui m'aider [...] parler avec des personnes parce que c'est important si je ne comprenais pas quelque chose, si je suis perdue, je ne connais rien, je ne connais aucune personne. Donc, si je ne parle bien, il serait plus difficile de faire l'intégration là. (Uendi, question 1.1.3)

Le contexte linguistique du Québec a aussi été mentionné par trois participants, entre autres, pour parler de la possibilité de créer une relation harmonieuse avec les Québécois :

Je pense que c'est vital... [...] de savoir la langue et principalement parce que c'est une langue, que c'est le principal langue qui se parle dans la province de Québec. [...] Et si tu veux arriver les citoyens, je pense que il va remercie, comme nouvelle personne qui arrive à son province. [...] Et ils sont remercier de savoir que les immigrants veut parler le même langue que ils. (Charlotte, question 1.1.3)

Pour terminer, la vie au Québec a, elle, été abordée sous l'angle de la vie quotidienne. Deux répondants ont expliqué qu'il était important pour eux de pouvoir être fonctionnels dans leur vie quotidienne :

Il est très important parce que la vie quotidienne au Québec dépend sur l'apprentissage du français, le formulaire du gouvernement et tous les choses de la vie quotidienne au Québec est en français, c'est pourquoi je trouve apprentissage le français, c'est connaissances essentielles pour moi, ma femme et mon fils aussi. (Cheng, question 1.1.3)

Bref, les raisons données pour expliquer l'importance du français dans la préparation à l'immigration sont toutes liées à des éléments de la future vie au Québec, soit le travail, l'intégration, les contacts avec les résidents de cette province francophone et la vie quotidienne.

4.1.1.2 Raisons de l'apprentissage du français en phase prémigratoire

Comme l'apprentissage du français en période prémigratoire occupe une place importante pour les participants dans leur préparation à l'immigration, ces derniers ont été invités à présenter les raisons qui les poussent à apprendre le français avant leur arrivée au Québec (question 1.1.1). Le tableau suivant présente ces principales raisons :

Tableau 4.2
Raisons de l'apprentissage du français en phase prémigratoire

→ Perceptions positives du français (n = 4)
Langue aimée (n = 3)
Bonne langue, riche culturellement (n = 1)
→ Préparation à l'immigration (n = 4)
Entretien pour la sélection (n = 2)
Exigences liées à l'immigration (n = 1)
Préparation à immigrer seule (n = 1)
→ Vie au Québec (n = 3)
Communication au Québec (n = 2)
Intégration au Québec (n = 1)
→ Travail (n = 2)
Dans le pays d'origine (n = 1)
Au Québec (n = 1)
→ Ressources disponibles dans le pays d'origine (n = 1)
→ Désir d'apprendre les langues (n = 1)

Les raisons les plus souvent indiquées pour apprendre le français font référence à l'amour de la langue française, à la préparation à l'immigration et à la communication une fois au Québec. Premièrement, quatre participants ont dit apprendre le français

parce que c'est une langue qu'ils aiment. Par exemple, Cheng a mentionné la richesse culturelle associée au français : « Et aussi, je trouve que c'est une bonne langue. [...] Le culture français est très riche et il y a beaucoup de théâtre et il y a beaucoup de romans en français et je trouve que c'est une langue très riche. » (Cheng, question 1.1.1).

Deuxièmement, quatre réponses font directement référence à la préparation à l'immigration. D'un point de vue pragmatique, deux répondants ont mentionné l'entrevue de sélection du Québec, qui se déroule en français et qui a été pour eux la raison principale d'apprendre le français avant d'immigrer : « D'abord parce que l'entretien de Québec, c'était en français. [...] On nous a dit qu'il faut avoir un bon niveau, mais pas vraiment élevé, juste pouvoir t'exprimer. » (Fatima, question 1.1.1).

Toujours concernant la préparation à l'immigration, une raison est marginale, laquelle a été exprimée par une femme qui immigre seule et qui veut connaître le français avant son départ dans le but de bien vivre le choc culturel auquel elle sera confrontée :

Comme je suis toute seule, j'immigre toute seule, donc je n'aurai pas le temps pour apprendre le français là, mais bien sûr, je comprends que pour moi, tout d'abord, ce sera un choc culturel et donc je dois m'adapter à cette choc culturel et je dois être prêt d'ici au moins avec une bonne connaissance de la langue, de comprendre le monde qui est autour de moi. [...] La langue, pour comprendre tout ça, je dois le savoir, d'ici, de Moldavie. (Fang, question 1.1.1)

Troisièmement, toujours relativement à l'immigration, trois personnes ont parlé précisément de leur future vie au Québec et de l'importance de pouvoir communiquer en français :

Parce que j'ai lu sur Internet et beaucoup de personnes qui a déjà voyagé, ils recommandent à les nouveaux immigrants de apprendre la langue avant d'arriver parce que c'est important la communication et je sais que, au Québec, toute le Québec, la langue principale, c'est le français. Et, on doit le apprendre. C'est important. J'ai eu une expérience aux États-Unis. J'ai voyagé en 2005 et pendant 5 ou 6 mois. Et, mon niveau de anglais était bas... débutant, et c'était un peu difficile pour m'adapter à la langue et à la culture. Et, je sais par cette expérience que la langue est très important, de l'apprendre avant de voyager. (Noel, question 1.1.1)

Pour terminer, deux participants ont mentionné le travail qui est pour eux une raison pour apprendre le français, soit pour les avancements que cela peut apporter dans leur pays d'origine ou au Québec. Une participante a aussi mentionné les ressources disponibles dans son pays pour apprendre le français, comme les laboratoires de langues; tandis qu'une autre a mentionné son désir d'apprendre différentes langues, et pas uniquement le français.

En résumé, rappelons que les trois raisons principales pour apprendre le français mettent de l'avant l'amour de la langue française, la préparation à l'immigration et la vie au Québec.

4.1.1.3 Raisons de suivre le cours FEL

Comme tous les participants à cette étude étaient des apprenants du cours FEL, il leur a été demandé de réfléchir aux raisons qui les avaient menés à suivre ce cours tout particulièrement (question 1.1.2). Le tableau suivant présente les réponses obtenues à cette question.

Tableau 4.3
Raisons de suivre le cours FEL³

→ Caractéristiques du cours FEL (n = 7)
Gratuit (n = 5)
Facilitant l'apprentissage (n = 3)
Flexible (n = 2)
→ Contenu linguistique du cours FEL (n = 7)
Améliorer le français (n = 4)
Apprendre le français (n = 3)
→ Contenu socioculturel du cours FEL (n = 3)
Connaitre le Québec (n = 3)
Mieux s'intégrer (n = 2)
Se préparer à l'arrivée (n = 1)

Les caractéristiques du cours FEL ont été mentionnées par sept participants comme étant une raison qui les a incités à suivre le cours :

C'est une opportunité gratuite du gouvernement québécois pour les immigrants. Aussi, il y a l'opportunité de faire les cours chez moi, je ne besoin pas d'aller à quelque part pour faire. Je peux faire aussi mon horaire. Et c'est un bon cours, je trouve, je suis satisfait. (Juan, question 1.1.2)

Sept personnes ont aussi parlé du contenu linguistique du cours FEL, qui leur permet d'améliorer et d'apprendre le français. Dans le choix des verbes employés par les

³ Comme il a été mentionné dans la section « Méthodologie » (3.3.3 — Examen des données), tous les éléments de réponse ont été considérés. Il est donc possible que le total des codes (en gras) dépasse le nombre de participants et que le total des sous-codes soit plus élevé que celui inscrit à côté du code. Bref, il est important de garder en tête que le « n » correspond toujours à une personne et qu'une personne n'a pas pu être comptabilisée plus d'une fois pour un même code ou un même sous-code.

répondants (ex. « continuer à pratiquer », « ne pas oublier le français »), on remarque que le cours FEL est donc considéré par plusieurs comme un outil qui les aide à poursuivre leur apprentissage. D'ailleurs, cette remarque coïncide avec le profil linguistique des participants, puisque ces derniers apprennent le français à l'aide de différents cours et dispositifs, dont la FEL fait partie. Voici la réponse de Noel qui exprime bien cette pensée :

Parce que je crois que c'est un bon opportunité pour apprendre et améliorer le français et maintenant j'étude à l'Alliance Française aussi, ici, à Arequipa, mais [...] je renforce l'apprentissage de la langue française parce que je veux l'apprendre le mieux possible. (Noel, question 1.1.2)

Le contenu linguistique du cours a aussi été mentionné par deux personnes, faisant référence, entre autres, aux différents exercices de grammaire : « Et grâce à votre cours, je sais beaucoup [...] sur grammaire, beaucoup de grammaire, il y a beaucoup de jeux. » (Sofia, question 1.1.2)

Pour terminer, trois répondants ont mentionné le contenu socioculturel présent dans le cours FEL, lequel leur permet de préparer leur intégration et de mieux connaître le Québec : « Parce que les sujets sont parler sur l'intégration au Québec et les sujets sont très spécifiques pour connaître le Québec. » (Jack, question 1.1.2)

Pour terminer, il faut mentionner les deux points négatifs qui ont été signalés sur le cours FEL, soit le fait qu'il n'y a pas assez de classes virtuelles dans le cours et que le travail devant l'ordinateur est ennuyant.

Bref, les trois principales raisons de suivre le cours FEL sont 1) les caractéristiques du cours, par exemple la gratuité, son format et sa flexibilité; 2) son contenu relatif au

français pour apprendre et s'améliorer, et 3) son contenu socioculturel pour mieux connaître le Québec et préparer sa future intégration.

4.1.1.4 Objectifs et plans pour apprendre le français avant le départ pour le Québec

Comme les participants utilisent différents moyens pour apprendre le français, il leur a été demandé d'expliquer leurs objectifs d'apprentissage avant leur départ (question 3.2.4). De façon générale, les apprenants veulent tous continuer à suivre les cours de français déjà entamés au moment de l'entrevue, incluant la FEL. Le tableau suivant présente donc les moyens autres mentionnés par les participants :

Tableau 4.4
Objectifs et plans pour apprendre le français avant l'immigration

→ Parler en français (n = 4)
Avec des francophones (n = 2)
En immersion (n = 2)
→ Travail personnel (n = 3)
Abonnement médiathèque (n = 1)
Radio, films (n = 1)
Révision du français (n = 1)
→ Service d'intégration en ligne (SIEL) (n = 1)

Ce tableau fait ressortir le désir des participants de se pratiquer à parler en français avec des francophones : « Et, aussi, j'essayer de parler avec quelqu'un comme vous, qui parle le français, pour améliorer ma langue français. » (Cheng, question 3.2.4)

Trois personnes ont aussi indiqué faire du travail personnel, soit pour réviser leurs connaissances du français ou pour profiter d'outils bien précis, comme des documents vidéo et audio ou des livres : « Oui, mon objectif pour continuer à apprendre, c'est [...] écouter les radios du Canada et voir des films en français et, oui, c'est ça. » (Jack, question 3.2.4)

Pour terminer, une réponse est marginale et réfère à l'utilisation du Service d'intégration en ligne (SIEL) du MIDI, qui est une formation offerte gratuitement aux immigrants pour préparer leur intégration personnelle et sociale. Une participante a précisé qu'elle désirait suivre cette formation après la FEL, car le SIEL lui permettrait d'améliorer sa maîtrise du français.

Bref, les répondants accordent une grande importance à la pratique avec des francophones et au travail personnel, qui se fait grâce à différentes ressources, telles que des livres ou des documents audio et vidéo. C'est d'ailleurs les deux mêmes motivations qui ont été données par les répondants pour expliquer leur participation à cette entrevue (question sociodémographique 7) : sept personnes voulaient se pratiquer à parler français, et cinq personnes désiraient connaître un Québécois et/ou en connaître plus sur le Québec. Deux personnes ont aussi mentionné leur désir d'échanger avec une autre personne et d'aider à la recherche.

4.1.2 Représentations culturelles prémigratoires concernant les langues (sous-thème 1.2)

Dans cette section, les résultats obtenus aux questions concernant les représentations du français, de l'anglais et de la langue première des participants (questions 1.2.1, 1.2.2 et 1.2.3) seront exposés. Le fait d'explorer ces trois langues offre une vision plus large pour situer le français en comparaison avec les autres langues parlées.

4.1.2.1 Représentations culturelles prémigratoires concernant le français

Avant de présenter les représentations culturelles liées au français, il est pertinent de mentionner que les informations recueillies sur le statut de francophone (question 1.2.4) a fait ressortir l'importance de la maîtrise de la langue, autant pour décrire le francophone ($n = 7$) que pour s'attribuer ou non ce statut. En effet, quatre personnes ne se considèrent pas comme francophones, puisqu'elles ne maîtrisent pas suffisamment la langue française, trois personnes ont dit être en processus de devenir des francophones, et seulement deux personnes se considèrent francophones.

Pour ce qui est des représentations culturelles prémigratoires liées à la langue française, deux questions seront considérées, soit la question 1.2.1, qui concerne les associations au français, et la question 1.2.2, qui aborde les représentations culturelles. Le tableau qui suit présente l'ensemble des réponses obtenues à ces deux questions :

Tableau 4.5
Représentations culturelles prémigratoires liées à la langue française

→ France (n = 6)
Culture française (n = 2)
Nourriture française (n = 2)
Paris (n = 2)
→ Ouverture (n = 6)
Avoir plus de connaissances (n = 2)
Avoir plus d'opportunités (n = 2)
S'ouvrir sur le monde (n = 1)
Se développer soi-même (n = 1)
Communiquer avec les Québécois (n = 1)
→ Immigration au Québec (n = 3)
Intégration rapide (n = 1)
Montréal (n = 1)
Première exigence pour l'immigration au Québec (n = 1)
→ Qualificatifs positifs (n = 3)
Belle (n = 2)
Similaire à l'espagnol (n = 1)
→ Qualificatifs négatifs (n = 2)
Langue difficile (n = 1)
Langue compliquée à écrire (n = 1)
→ Culture générale (n = 1)
→ Étranger (n = 1)

Premièrement, six personnes ont associé le français à la culture française en mentionnant des éléments culturels propres à la France, comme la Tour Eiffel ou la nourriture : « Ben, du fromage (rires). [...] Je sais pas. J'ai essayé de l'associer à quelque chose que, pour moi, il différencie le Français des autres gens que je connais. C'est plutôt la cuisine, les odeurs, du pain... » (Fatima, question 1.2.1)

Deuxièmement, l'ouverture a aussi été mentionnée par six personnes, mais seulement à la deuxième question posée qui concernait plus précisément les représentations culturelles liées au français. Ainsi, on remarque qu'en demandant aux participants de réfléchir sur ce que représente le français, le lien avec la France a été mis de côté pour faire place à une vision plus pragmatique qui s'inscrit dans le développement de soi et de ses connaissances : « Pour moi, représente l'ouverture d'opportunités, la possibilité de faire beaucoup de choses de ma vie. » (Juan, question 1.2.2).

Troisièmement, il est important de souligner que trois personnes ont fait mention du Québec dans leurs réponses concernant les associations et les représentations de la langue française, entre autres, en faisant un lien avec leur situation actuelle : « Bon, en ce moment, c'est la première *requisite* que je dois avoir pour l'immigration, pour l'intégration de Québec. » (Uendi, question 1.2.2)

Quatrièmement, certains répondants ont parlé de la langue française positivement ($n = 3$), comme étant belle; et négativement ($n = 4$), relativement aux difficultés qu'elle représente : « [...] Une langue très belle et un peu compliquée pour l'écriture. Mais, je pense que c'est une langue très belle. » (Jack, question 1.2.2)

Deux réponses sont aussi plutôt différentes des autres, puisqu'elles abordent les thèmes de la culture générale ainsi que la notion d'étranger.

En conclusion, la langue française est largement identifiée à la France et à l'ouverture que demande le processus d'immigration et d'intégration.

4.1.2.2 Représentations culturelles concernant l'anglais

À la question 1.2.3 qui concernait les mots associés à cette langue, les participants (n = 6) ont principalement évoqué l'universalité, comme il est exposé dans le tableau suivant :

Tableau 4.6
Représentations culturelles liées à la langue anglaise

→ Universel (n = 6)
Universel (n = 3)
Mondial (n = 2)
Global (n = 2)
→ Travail (n = 2)
Important pour la vie professionnelle (n = 1)
Langue de programmation (n = 1)
→ Qualificatifs négatifs (n = 1)
Sévérité (n = 1)
→ Qualificatifs positifs (n = 1)
Facile, sauf pour le slang (n = 1)

La réponse de Cheng est particulièrement intéressante, puisqu'il établit un lien étroit entre l'universalité de l'anglais et son travail en tant que programmeur :

Ha! [...] Vous connaissez que tous les langues de programmation est écrit en anglais. C'est pourquoi comme programmeur, l'anglais représente une langue pour la programmation et une langue pour chercher le site web. C'est une langue mondiale, une langue universelle. (Cheng, question 1.2.3).

Pour ce qui est des autres réponses obtenues liées au thème de l'universalité, notons celle de Fatima, qui, outre la mondialisation, a mentionné le cinéma, souvent accessible en anglais via Internet. Une autre idée liée à ce thème a été développée par Uendi en parlant de l'utilité de l'anglais pour régler les problèmes partout dans le monde :

Ah! L'anglais, je considère que l'anglais c'est les langues universelles. On peut être dans quelque lieu de le monde et on pourrait parler anglais et quelques personnes dans quelque lieu du monde parle anglais. Donc, c'est la langue qui te résolve les problèmes. (Uendi, question 1.2.3)

Les autres réponses reçues réfèrent à l'importance de l'anglais dans le monde du travail, à une langue facile (sauf pour le slang des Américains), ainsi qu'au fait que l'anglais est, pour une des participantes, une langue sévère.

Bref, la langue anglaise est associée, pour la majorité des répondants, à son trait universel.

4.1.2.3 Représentations culturelles concernant la langue première

Comme pour l'anglais, les répondants ont été appelés à associer un mot à leur langue première (question 1.2.3). À ce sujet, les participants ont été loquaces et ont nommé plusieurs éléments :

Tableau 4.7
Représentations culturelles liées à la langue première

→ Attachement à la langue (n = 5)
Langue maternelle (n = 2)
Souvenirs d'enfance (n = 1)
Ma vie (n = 1)
Racines (n = 1)
→ Qualificatifs négatifs (n = 4)
Moins riche que le français (n = 1)
Pas assez utilisé dans le monde (n = 1)
Froide (n = 1)
Difficile (n = 2)
→ Qualificatifs positifs (n = 3)
Belle langue (n = 2)
Langue amusante (n = 1)
→ Culture (n = 3)
Arts (n = 2)
Tradition (n = 1)
→ Bonheur, heureux (n = 1)

Premièrement, une grande catégorie ressort de ce classement, car cinq réponses données font directement ressortir l'attachement à la langue première. Par exemple, deux participants ont répété spontanément que c'était leur langue première : « L'espagnol, la langue maternelle, ma langue maternelle. » (Uendi, question 1.2.3)

Deuxièmement, la langue première a été qualifiée négativement par quatre personnes, qui l'ont parfois comparée au français ou qui se sont concentrés sur sa complexité. Voici une citation intéressante à ce sujet :

C'est une belle langue, mais pas utilisée pour beaucoup de choses dans le monde (rires). [...] Je dirais que il me fait étudier beaucoup de choses parce que le brésilien, c'est difficile, tel que le français. [...] C'est une chose que je peux travailler beaucoup pour arriver à parler parfaitement. (Juan, question 1.2.3)

Trois personnes ont aussi attribué des caractéristiques positives à leur langue première, par exemple, deux d'entre elles l'ont qualifié de belle, et une a parlé de l'espagnol comme étant une langue amusante :

La langue espagnole, c'est un langue très... comment on dit, c'est amusant. Et on peut dire beaucoup de une même chose, mais de différentes formes. Il y a beaucoup de formes pour dire une même chose et je crois que à différence de le français, pour le français, on peut dire seulement pour un ou deux choix. (Noel, question 1.2.3)

Troisièmement, la culture (n = 3) a été abordée sous l'angle des arts (n = 2), comme la poésie : « Pour le moment, la langue kabyle, je l'utilise uniquement pour la poésie. Parce que, à un moment donné, j'ai commencé à préparer un livre de poésie, donc j'utilise, je le prépare avec ma langue kabyle. » (Mohamed, question 1.2.3)

La culture a aussi émergé dans une réponse liée à la tradition, et plus précisément aux plats traditionnels : « La langue roumaine, c'est les plats traditionnels moldaves, ce sont le *mamalica*, le *placinte*. Pour l'explication, c'est comme un couscous peut-être. C'est un plat préparé de farine de maïs et ça se fait comme un pain. » (Fang, question 1.2.3)

Pour terminer, une réponse n'a pu être classée avec les autres et met en lumière un élément positif, soit le bonheur.

Bref, les représentations culturelles de la langue maternelle sont liées à sentiment d'attachement émotif. Les participants ont aussi employé plusieurs qualificatifs positifs et négatifs pour décrire cette langue.

4.2 Objectif 2 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec en tant que société d'accueil

Maintenant que les informations recueillies concernant l'apprentissage du français et la langue elle-même ont été analysées, les représentations culturelles du Québec et des Québécois seront présentées.

4.2.1 Représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec (sous-thème 2.1)

Dans cette section, les représentations culturelles du Québec seront analysées, ce qui permettra de faire un lien avec les raisons de l'immigration, les connaissances actuelles des participants sur le Québec et les transformations que ces pensées pourraient subir avec l'immigration.

4.2.1.1 Représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec

Comme pour les langues, les répondants ont dû associer le mot « Québec » à un autre mot (question 2.1.3) et expliquer ce que représente cette province pour eux (question 2.1.4). De cet exercice, il a été possible d'extraire cinq grandes catégories qui regroupent la totalité des réponses obtenues à ces deux questions et qui sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4.8
Représentations culturelles pré migratoires associées au Québec

→ Opportunité d'avoir une meilleure vie (n = 6)
Qualité de vie (n = 4)
Opportunités (n = 3)
Nouveau commencement (n = 1)
Succès (n = 1)
Rêve (n = 1)
→ Culture (n = 3)
Multiculturel (n = 2)
Culture et langue distinctes (n = 1)
Festivals (n = 1)
→ Nature (n = 2)
Climat froid (n = 2)
Belle province, beau paysage (n = 2)
Grand territoire (n = 2)
→ Appartenance au futur pays (n = 1)
→ Points négatifs liés aux efforts et à l'incertitude (n = 1)

Premièrement, six participants ont associé le mot « Québec » à l'opportunité d'avoir une meilleure qualité de vie :

Pour moi, le mot Québec associer à un nouveau commencement, un nouveau début. *A new start.* [...] Oui, on va commencer un nouveau vie au Canada, au Québec, on va commencer un nouveau vie, c'est ça signifie le mot "Québec". (Cheng, question 2.1.3)

Deuxièmement, trois participants ont plutôt fait référence à la culture, en faisant mention du multiculturalisme de la société québécoise : « C'est le mélange de cultures, principalement de la culture française et des autres lieux du monde qui pour l'immigration. » (Jack, question 2.1.4)

Troisièmement, la nature, surtout le climat froid et le vaste territoire, a été soulignée par deux personnes, et l'appartenance au futur pays, par une personne.

Pour terminer, une participante a parlé du rêve de l'immigration qui s'accompagne de plusieurs difficultés : « Pour moi, c'est un rêve, quand tu travailles travailles beaucoup [...], c'est comment... *reto*, [...] comme un *efuerzo*. [...] Et beaucoup de changes dans la loi d'immigration. Et un peu de incertitudes. » (Charlotte, question 2.1.4)

Pour résumer, les représentations culturelles liées au Québec concernent les opportunités que la nouvelle vie offrira et sont liées aux particularités de la culture et du territoire québécois. Ces deux derniers éléments ont d'ailleurs été mentionnés par les participants quand ils ont élaboré sur les différentes connaissances qu'ils détenaient au sujet du Québec.

4.2.1.2 Les raisons de l'immigration au Québec

Relativement aux représentations culturelles du Québec, la première raison évoquée par les participants concernant leur décision d'immigrer au Québec (question descriptive 1) est la qualité de vie dans cette province ($n = 8$), surtout en ce qui concerne l'avenir des enfants et le travail. Toutefois, la deuxième raison en importance fait plutôt référence aux éléments négatifs du pays d'origine ($n = 4$), comme le manque de travail, le bas niveau de vie et les différents problèmes sociaux.

4.2.1.3 Connaissances actuelles concernant le Québec

En dressant la liste de tous les éléments abordés dans les réponses des apprenants concernant leurs connaissances du Québec (question 2.1.1), il est possible d'affirmer que ces derniers possèdent des connaissances diversifiées sur le Québec. Les domaines les plus souvent mentionnés par les participants sont présentés en ordre d'importance dans le tableau suivant.

Tableau 4.9
Connaissances actuelles concernant le Québec

→ Français (n = 7)
Province francophone (n = 6)
Français comme langue principale (n = 1)
→ Économie (n = 6)
Économie forte (n = 2)
Hydroélectricité (n = 2)
Richesses naturelles (n = 2)
Haut taux de chômage à Montréal (n = 1)
Industrie d'aéronautique (n = 1)
Industrie du tourisme (n = 1)
→ Culture (n = 4)
Société multiculturelle (n = 4)
Festivals culturels (n = 2)
Architecture américaine et européenne (n = 1)
Beaucoup de vélos (n = 1)
Grande disponibilité culturelle (n = 1)
Possibilité de découvrir d'autres cultures (n = 1)
→ Immigration (n = 4)
Beaucoup d'immigrants qui ont des opportunités (n = 1)
Différents types de personnes ouvertes ou non à l'immigration (n = 1)
Intégration qui fonctionne (n = 1)
Province qui investit dans l'immigration (n = 1)
→ Nature (n = 3)
Beaux sites de nature (n = 2)
Climat (n = 2)
Vaste territoire (n = 1)
→ Politique (n = 3)
Constitution du Canada (n = 1)
État laïque (n = 1)
Indépendance du Québec (n = 1)
→ Démographie (n = 2)
Plus grandes villes du Québec (n = 1)
Rang du Québec parmi les provinces canadiennes (n = 1)

Bref, les participants ont généralement une vision positive du Québec et connaissent plusieurs éléments qui y sont reliés, et ce, dans différents domaines.

4.2.1.4 Transformation des pensées une fois arrivés au Québec

Quand nous avons demandé aux participants si leurs pensées concernant le Québec allaient se transformer une fois qu'ils auraient fait l'expérience de cette société (question 2.1.2), la majorité a nuancé ses réponses et évoqué certains doutes qui l'habitaient. Le tableau suivant expose ces réponses :

Tableau 4.10
Transformation des pensées une fois arrivés au Québec

→ Oui, les pensées changeront (n = 5)
Connaissances pour atténuer le choc (n = 1)
Idee romantique normale avant le départ et déception normale (n = 1)
Opinion personnelle à bâtir (n = 1)
Quotidien qui changera sa vision (n = 1)
Vision réduite (n = 1)
→ Non, les pensées resteront les mêmes (n = 1)
Amis au Québec (n = 1)
→ Ne sait pas (n = 1)
Attitude positive, mais consciente qu'il y aura des déceptions (n = 1)

Comme le montre le tableau 4.10, cinq personnes ont répondu à l'affirmative, précisant que leurs pensées sur le Québec se transformeraient après l'immigration :

Oui, je suis sûr qu'il changera parce que maintenant nous avons des rêves, nous avons une idée très romantique du futur parce que c'est normal de savoir et bien sûr que nous avons [...] des opportunités qu'on ne trouve pas, quelque chose que nous voulions maintenant, et normal d'être un peu déceptionné. [...] Et je comprends que c'est une part de la vie, c'est une chose simple et normal que, au point où je suis maintenant, d'être prêt à voyager, d'avoir des rêves, de penser que tout sera magnifique et très belle et il n'est pas vrai toujours. (Juan, question 2.1.2)

Les deux autres réponses reçues qui ne réfèrent pas à un changement de pensées sont les suivantes : une personne a expliqué que ses pensées à propos du Québec ne seraient pas appelées à changer, puisque ses informations provenaient d'amis qui habitaient déjà au Québec. Une autre personne n'a pas pu répondre à la question par l'affirmative ou la négative, mais a fourni une explication riche qui reprend le grand espoir et la connaissance de la réalité exprimés par d'autres participants :

Maintenant, je suis positive et je pense que je serai de plus en plus heureuse que je pris cette décision. Donc, je vais découvrir que j'ai plus de possibilités et, cette possibilité, elles sont réalisables et donc tout dépend de moi. Mais, bien sûr que dans la vie il existe, il y a toujours des différents... et pas des bons résultats, aussi. [...] Je suis prête que tout ne va pas marcher très bien. Mais c'est la vie, on doit continuer, je devrai (rires) aller plus loin. (Fang, question 2.1.2)

En résumé, cinq personnes ont dit que leur vision changera après l'immigration. Les raisons données sont diverses, mais font référence, entre autres, au fait que leur présente vision est réduite et qu'ils devront se construire leur propre opinion sur place en vivant au Québec au quotidien.

4.2.2 Représentations culturelles prémigratoires concernant les Québécois (sous-thème 2.2)

Les résultats concernant les représentations culturelles liées aux Québécois seront présentés dans cette section, c'est-à-dire les qualificatifs attribués aux Québécois francophones typiques, les valeurs qui leur sont chères ainsi que les attentes des futurs immigrants envers les Québécois.

4.2.2.1 Description du Québécois francophone typique

Quand les répondants ont été appelés à décrire le Québécois francophone typique (question 2.2.1), la majorité des adjectifs qu'ils ont choisis étaient positifs. Le tableau qui suit expose les éléments de réponse collectés à cette question :

Tableau 4.11
Description du Québécois francophone typique

→ Aidant (n = 5)
→ Fermé et sérieux (n = 4)
→ Gentil (n = 4)
→ Respectueux (n = 4)
→ Éduqué (n = 3)
→ Croisé dans ses origines (n = 3)
→ Chaleureux (n = 2)
→ Fier de sa langue (n = 2)
→ Ouvert (n = 2)
→ Préoccupé par la nature (n = 1)

Les qualificatifs positifs qui ont été le plus souvent mentionnés font référence à l'aide que les Québécois sont prêts à apporter, entre autres, aux immigrants; à leur gentillesse et au respect dont ils font preuve : « Je trouve vraiment [...] c'est des gens qui respectent les autres. Je me retrouve bien, je me sens à l'aise quand je parle avec eux. » (Mohamed, question 2.2.1)

Seulement quatre personnes ont mentionné des éléments plus négatifs qui ont trait au caractère fermé et réservé des Québécois. Comme dans la citation qui suit, les éléments négatifs ont souvent été présentés en comparaison avec les traits caractéristiques des gens du pays d'origine :

Ce que j'avais lu dans le dernier article, il dit que quand tu connais d'abord une personne, il ne vous pas de toucher. Et par exemple, ici [au Mexique], c'est plus commun que tu es dans la rue et une personne commence à [...] parler avec toi [...] de ton vie personnelle. Et les Québécois, je crois, que d'abord, ils ne veulent pas placoter de son vie personnelle ou de la vie politique. (Charlotte, question 2.2.1)

Bref, les éléments mentionnés par les participants présentent un portrait généralement positif du Québécois francophone typique, lequel peut d'ailleurs être complété par l'analyse de ses valeurs.

4.2.2.2 Valeurs importantes des Québécois francophones

Pour préciser le portrait du Québécois, il a été demandé aux participants d'identifier les valeurs qui, selon eux, étaient importantes pour les Québécois francophones (question 2.2.2). Le tableau qui suit présente toutes les réponses qui ont été mentionnées par les participants :

Tableau 4.12
Valeurs importantes des Québécois francophones

→ Langue (n = 3)
Apprentissage du français (n = 1)
Accent québécois, sujet sérieux (n = 1)
Langue et bilinguisme (n = 1)
→ Respect (n = 3)
Respect de l'espace vital (n = 2)
Respect des biens publics (n = 1)
Respect de la culture de chacun (n = 1)
→ Acceptation des immigrants (n = 2)
→ Égalité hommes femmes (n = 2)
→ Travail (n = 2)
→ Honnêteté (n = 1)
→ Laïcité (n = 1)
→ Solidarité (n = 1)
→ Tranquillité (n = 1)

Les deux valeurs les plus souvent nommées sont liées directement à la description du Québécois francophone de la section précédente. Premièrement, la langue a été mentionnée par trois personnes en lien avec l'apprentissage du français, l'accent québécois et le bilinguisme. Une participante parle de la langue qui est, selon elle, une valeur importante pour tous les peuples : « Mais je considère que, bon, c'est un valeur pour tous les personnes du monde, tous les personnes avoir les valeurs de la langue, donc, bon, c'est un valeur de les Québécois aussi. » (Uendi, question 2.2.2)

Deuxièmement, le respect a aussi été nommé par trois personnes. La notion de respect évoquée touche trois différentes sphères, c'est-à-dire l'espace vital, les biens publics et la culture de chacun :

Je pense que pour les Québécois, c'est plus important d'accepter la culture, la personnalité de chacun de la société. [...] Je pense que, au Québec, comme c'est une société multiculturelle, donc les personnes, c'est comme une valeur de cette société, c'est qu'on accepte les personnes comme ils sont. On ne critique personne. [...] Il ne faut pas critiquer personne parce que c'est un pays libre, c'est une société libre, et chaque vit comme il veut. (Fang, question 2.2.2)

Troisièmement, l'acceptation des immigrants, l'égalité entre les sexes et le travail ont été mentionnés par deux personnes; tandis que d'autres éléments, comme l'honnêteté, la laïcité, la solidarité et la tranquillité ont été nommés par une seule personne.

Pour terminer, il est intéressant de préciser que les réponses données concordent avec les sept valeurs communes québécoises⁴ prônées par le MIDI. D'ailleurs, deux personnes ont dit les avoir étudiées dans le cours FEL.

4.2.2.3 Attentes envers les Québécois

Pour clore le sous-thème relatif aux Québécois, les réponses obtenues à la question 3.3.4, qui concerne les attentes des futurs immigrants envers les Québécois, seront

⁴ Les valeurs communes : 1) « Parler français, une nécessité »; 2) « Une société libre et démocratique »; 3) « Une société riche de sa diversité »; 4) « Une société reposant sur la primauté du droit »; 5) « Les pouvoirs politiques et religieux sont séparés »; 6) « Les femmes et les hommes ont les mêmes droits »; 7) « L'exercice des droits et libertés de la personne se fait dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général ». (<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/valeurs-communes/index.html>)

analysées. Le tableau qui suit présente les différents résultats obtenus à cette question :

Tableau 4.13
Attentes des futurs immigrants envers les Québécois

→ Aidants, compréhensifs et patients (n = 4)
→ Ouverts (n = 4)
→ Respectueux et équitables (n = 3)
→ Chaleureux et accueillants (n = 3)
→ Fiables (n = 1)

La première entrée de ce tableau correspond à un des qualificatifs les plus souvent nommés pour décrire un Québécois francophone typique. En effet, à la question 2.2.1, les répondants ont expliqué que, selon eux, les Québécois étaient des personnes prêtes à aider leur prochain, et les immigrants en particulier. Cet élément de réponse a été repris ici par quatre personnes pour expliquer l'importance de l'aide, de la compréhension et de la patience dont les Québécois devraient faire preuve :

J'espère de trouver la patience parce que je suis un étranger, j'ai des difficultés de parler la langue, je ne connais rien, je ne connais personne, alors pour moi tout est difficile. Je dois construire ma vie du début, alors j'espère de trouver patience avec ma situation. (Juan, question 3.3.4)

Quatre personnes ont aussi mentionné leur espoir de trouver, au Québec, des gens ouverts. Cet élément a d'ailleurs été retrouvé dans les caractéristiques des Québécois (question 2.2.1) e façon positive et négative, c'est-à-dire que quatre personnes ont souligné le fait que les Québécois sont fermés et sérieux; et deux personnes ont fait

mention de leur ouverture. Pour ce qui est des attentes des futurs immigrants envers les Québécois, quatre personnes ont parlé de l'importance de trouver, sur leur chemin, des personnes ouvertes à l'immigration : « Peut-être sur la part de aide pour l'adaptation de ma famille et moi. J'ai lu qu'ils sont ouverts aux immigrants et je pense que [...] ils ne mettront des obstacles pour nous. » (Noel, question 3.3.4)

Les deux autres réponses les plus importantes ont été données par trois personnes chacune et abordent des termes similaires, soit le respect et l'accueil chaleureux : « Une seule chose. Le respect, rien que ça. Parce que si on est respectés, on peut donner maximum. » (Mohamed, question 3.3.4)

Pour terminer, mentionnons qu'une seule personne attend des Québécois qu'ils soient des personnes fiables. Il faut aussi souligner le fait que deux répondantes ont dit ne rien attendre des Québécois :

Je crois que non. Je voudrais avoir mes enfants avec les yeux comme souriants [...] et rieurs, et mon mari aussi. Je crois que quand nous partirons là, nous serons heureux, très heureux, je crois que nous avons fini ici notre vie. C'est comme *the end*. [...] J'attends notre nouvelle vie. (Sofia, question 3.3.4)

Bref, les attentes des futurs immigrants envers les Québécois correspondent aux traits de caractère que les répondants leur ont attribués précédemment. Ces derniers espèrent trouver au Québec des personnes aidantes, ouvertes, respectueuses et chaleureuses.

4.3 Objectif 3 : Dresser un portrait des représentations concernant la future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel

Pour répondre à notre troisième objectif de recherche, quatre sous-thèmes ont été abordés, lesquels concernent la future intégration au Québec et, plus précisément, ses volets professionnel, linguistique et socioculturel.

4.3.1 Représentations culturelles prémigratoires concernant la future intégration

Dans cette section, les résultats obtenus aux questions qui concernent la future intégration seront présentés. Dans un premier temps, seront abordées de façon synthétique trois questions qui sont indirectement liées aux représentations culturelles de la future intégration, soit la préparation à l'intégration, la provenance des informations sur le Québec et le temps nécessaire à l'intégration. Dans un deuxième temps, les informations relatives au déroulement possible de la future intégration seront examinées plus en détail.

4.3.1.1 Actions réalisées pour favoriser la future intégration

Pour bien comprendre tout ce que comporte l'intégration dans une nouvelle société, la préparation en vue de celle-ci a été explorée (question 3.3.3). Le tableau qui suit met en évidence les actions les plus populaires pour se préparer pour la future intégration :

Tableau 4.14
Actions réalisées pour favoriser la future intégration

→ Se faire des contacts ou les garder (n = 7)
Amis (n = 3)
Forums (n = 3)
Tutrice FEL (n = 2)
Entrevue, projet de recherche (n = 1)
Facebook (n = 1)
Groupe d'immigrants (n = 1)
Francophones (n = 1)

→ Chercher de l'information sur le Québec (n = 4)
Logistique de la ville (n = 1)
Loisirs (n = 1)
Qualités de la société québécoise (n = 1)
Suivi du dossier d'immigration (n = 1)
Vie des immigrants au Québec (n = 1)
Villes où habiter (n = 1)

→ Apprendre le français (n = 2)
Conversation (n = 1)
FEL (n = 1)

→ Visiter Montréal (n = 1)

→ Regarder des films (n = 1)

En résumé, se faire des contacts avec des gens qui habitent au Québec est l'action la plus commune pour se préparer à s'intégrer dans la société québécoise. Ensuite, les répondants recherchent toutes sortes d'informations par plusieurs moyens.

4.3.1.2 Provenance des informations sur le Québec en vue de se préparer à immigrer

Comme chercher des informations sur le Québec est un élément important de la préparation à la future intégration, il est intéressant de s'intéresser à la provenance de celles-ci (question descriptive 3). Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4.15
Provenance des informations sur le Québec en vue de se préparer à immigrer

→ Internet (n = 9)
Guide « Apprendre le Québec » ⁵ et site officiel du gouvernement (n = 7)
Forum en langue première (n = 6)
Médias sur Internet (n = 1)
Wikipédia (n = 1)
→ Cours (n = 3)
Cours FEL (n = 1)
SIEL (n = 1)
Institut de langues (n = 1)
→ Contacts (n = 2)
Amis au Québec (n = 1)
Rencontres avec des immigrants ou de futurs immigrants (n = 1)
→ Livre sur le Québec (n = 1)

Les répondants utilisent donc en majorité Internet dans leur préparation à l'immigration, surtout des sites officiels, comme celui du gouvernement du Québec, mais aussi des forums plus informels.

⁵ Le guide « Apprendre le Québec » est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/apprendre-quebec/index.html> Il est publié par le gouvernement du Québec.

4.3.1.3 Durée projetée pour s'intégrer à la société québécoise

Pour rendre l'intégration encore plus concrète, les répondants ont été appelés à estimer le temps dont ils auront besoin pour s'intégrer à la société québécoise (question 3.1.4). Les réponses varient d'un minimum de deux ans à aucun temps d'adaptation. Le tableau qui suit présente les réponses reçues, en ordre, en commençant par le temps maximum mentionné :

Tableau 4.16
Durée projetée pour s'intégrer à la société québécoise

→ 2 ans minimum (n= 1)
→ Un à deux ans (n = 5)
→ 6 à 8 mois (n = 1)
→ Maximum 2 ou 3 mois (n = 2)
→ Rien (n = 1)

En résumé, six répondants considèrent qu'ils auront besoin d'un à deux ans pour s'intégrer au Québec. Les raisons liées à cette réponse sont l'apprentissage du français et le désir de se trouver un travail, deux éléments qui ont aussi été mentionnés à la question suivante (question 3.1.3) pour décrire le déroulement de la future intégration.

4.3.1.4 Déroulement de l'intégration au Québec

Pour ancrer l'intégration dans la réalité du processus d'immigration, les répondants ont été amenés à se projeter dans le futur en expliquant comment leur intégration au Québec se déroulera, selon eux (question 3.1.3). Tout d'abord, cette question a fait ressortir, chez la moitié des participants ($n = 5$), des points pertinents qui faciliteront leur intégration au Québec. Deux personnes ont parlé des enfants ou de la famille, qui leur permettront d'avoir des contacts avec plus de gens et de faciliter leur intégration. Deux autres personnes ont dit être bien préparées, grâce à leurs lectures ou aux visites préparatoires faites à Montréal avant l'immigration. Une personne, elle, a précisé qu'elle passerait par le même processus que tous les immigrants, et une dernière a mentionné ses qualités personnelles qui font d'elle une personne souriante et communicative.

Concernant plus directement le déroulement de la future intégration, les priorités indiquées par les participants relèvent majoritairement du travail. Toutes les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.17
Déroulement de l'intégration au Québec

→ Trouver du travail (n = 5)
Chercher du travail (n = 2)
Accepter le premier travail, peu importe le domaine (n = 1)
Chercher les centres locaux d'emploi (CLÉ) (n = 1)
Trouver un bon travail (n = 1)
→ Apprendre le français (n = 2)
Cours de francisation pour s'habituer au multiculturel (n = 1)
Apprendre la langue le mieux possible (n = 1)
→ Connaitre le Québec (n = 2)
Connaitre les lieux et les personnes (n = 1)
Connaitre tout sur le Québec (n = 1)
→ Communiquer en français (n = 1)
→ Étudier pour sa carrière (n = 1)
→ Se faire des amis (n = 1)

Premièrement, cinq personnes ont dit que leur priorité lors de leur future intégration est de trouver du travail, et ce, rapidement : « J'accepter le première travail et quand même j'essayer de chercher un travail dans le domaine d'informatique. » (Cheng, question 3.1.3)

Deuxièmement, l'apprentissage du français a été mentionné par deux répondants, entre autres, comme étant une compétence qui facilitera l'intégration : « Je pense que la première chose que je dois faire (rires), c'est apprendre la langue le meilleur possible. [...] Parce que si j'essaie parler les langues bien, c'est plus facile pour moi de m'intégrer à la société. » (Jack, question 3.1.3)

Troisièmement, pour ce qui est de la connaissance du Québec, une participante a fait un lien entre cette dernière et l'obtention d'un travail, puisque, dans son domaine professionnel, la connaissance du milieu est primordiale :

Je dois connaître les lieux parce que, bon, je ne connais rien. Je dois connaître tous les façons de transport, tous les activités que les personnes avoir pour les fins de semaine et parler avec des personnes. [...] Principalement, je dois faire ça parce que, bon, ma priorité est avoir un bon travail comme dessinatrice. Donc, connaître les lieux, connaître les personnes, les méthodes de transport, c'est important pour moi. (Uendi, question 3.1.3)

Les autres éléments mentionnés concernant le déroulement de la future intégration sont la communication en français, les études dans un domaine professionnel et le désir de se faire des amis. Par exemple, Fatima a parlé de son désir de se faire des amis francophones :

Je me prépare beaucoup pour que ce soit pas comme ici [en France]. Et, après, je sais que, au Québec, il y a beaucoup d'Iraniens, je sais pas s'il faut trouver des amis parmi eux ou s'il faut toujours essayer d'être à côté pour pouvoir trouver des amis parmi les Québécois, je veux dire les francophones. (Fatima, question 3.1.3)

Pour terminer, il est intéressant de rappeler que la moitié des personnes interrogées considèrent que certaines de leurs caractéristiques personnelles leur permettront de faciliter leur intégration. De plus, la grande priorité des répondants, quand ils pensent à leur future intégration, est le travail. Ensuite viennent l'apprentissage du français et le développement de leurs connaissances sur le Québec. Ces trois éléments seront désormais abordés dans les sections suivantes relativement à l'intégration, soit à l'intégration professionnelle, linguistique et socioculturelle.

4.3.2 Représentations culturelles prémigratoires liées à l'intégration professionnelle (sous-thème 3.4)

Les réponses obtenues concernant l'intégration professionnelle seront maintenant présentées, suivies des caractéristiques qui ont été nommées pour décrire un immigrant bien intégré dans sa société d'accueil, puisque ces deux questions ont mené aux mêmes éléments de réponse.

4.3.2.1 S'intégrer professionnellement

La question 3.4.1, qui concerne le déroulement de l'intégration professionnelle, a permis de faire ressortir deux points d'importance majeure pour les participants : 1) l'ouverture au changement de domaine professionnel et à la possibilité d'étudier et 2) le besoin d'avoir des informations sur le marché du travail du Québec et le domaine professionnel, entre autres en commençant dès la phase prémigratoire ou en prévoyant consulter les ressources d'aide québécoises. Le tableau qui suit présente ces résultats :

Tableau 4.18
Déroulement de l'intégration professionnelle

→ Ouverture (n = 10)
Changer de domaine professionnel (n = 7)
Étudier dans un domaine professionnel (n = 6)
→ Besoin d'informations (n = 9)
Recherche d'informations sur le marché du travail et le domaine professionnel (n = 6)
Recherche d'informations en phase prémigratoire (n = 3)
Consultation des ressources d'aide (n = 3)

Tous les répondants se disent ouverts à différentes options sur le plan professionnel, soit à changer de domaine (n = 7) ou à passer quelque temps sur les bancs d'école pour parfaire leur formation ou même apprendre un nouveau métier (n = 6) :

Je sais que je dois aller avec mon mentalité ouvert si je ne trouve pas un emploi [...] dans mon domaine, je pourrai chercher sur autre domaine, par exemple, je ne sais pas, professeur. Je sais qu'il y a beaucoup de métiers différents, et ça, je pense que ça dépendra de mon chance (rires). (Noel, question 3.1.3)

Neuf répondants sur dix ont aussi mentionné l'importance d'aller chercher des informations sur le marché du travail québécois et leur domaine professionnel avant même de commencer leur recherche d'emploi. En effet, six participants, une fois au Québec, désirent réaliser une première étape de recherche d'informations pour pouvoir s'adapter à la réalité québécoise :

Au début, je pense que ce sera juste comme [...] de l'appréhension. Surtout dans notre boulot, il faut commencer à connaître, tu vois, les réglementations de la culture de construction, tout ça, on a pas fait d'études de construction dans cet environnement. [...] Ce sera de l'apprentissage. Après, ça sera petit à petit que, tu vois, ça va changer, d'arriver à un niveau d'expert, tu vois, qui sera plus comme une Québécois, un architecte québécoise. (Fatima, question 3.1.3)

Relativement à ce sujet, trois personnes ont fait référence à la phase prémigratoire pour franchir des étapes nécessaires à l'exercice de leur profession ou pour commencer à chercher des informations sur leur domaine professionnel :

J'ai trouvé déjà un bon travail dans un supermarché C [elle a vu une offre d'emploi sur Internet], comme j'ai dit. C'est une chef de rayon et les exigences [...], il est aussi comme j'ai ici et je crois que c'est ma place. (Sofia, question 3.1.3)

Trois personnes ont aussi mentionné les différentes ressources qui pourront les orienter et ont dit vouloir les consulter une fois au Québec :

Sur cette chapitre [la recherche d'emploi] (rires), j'ai encore beaucoup d'émotions parce que je sais que la méthode de trouver un emploi au Québec, c'est différemment que comme se passe ici en Moldavie. [...] Je pense tout d'abord [...] que je vais utiliser les possibilités qui peut me donner les centres d'intégration qui aident de trouver des emplois. [...] Ils aident de trouver du travail, de créer ton CV, de l'adapter au CV québécois. (Fang, question 3.1.3)

Bref, tous les participants ont rappelé l'importance d'être ouvert aux changements sur le plan professionnel, et neuf d'entre eux ont mentionné l'importance de bien connaître le marché du travail québécois et leur domaine professionnel.

4.3.2.2 Caractéristiques d'un immigrant bien intégré

C'est d'ailleurs ces deux mêmes éléments (ouverture et connaissance du Québec) qui ont été le plus souvent nommés par les participants quand il a été question des caractéristiques d'un immigrant bien intégré (question 3.1.2). Le tableau suivant présente les réponses obtenues à cette question :

Tableau 4.19
Caractéristiques d'un immigrant bien intégré

→ Ouverture (n = 4)
Ouverture aux autres cultures (n = 2)
Ouverture aux changements (n = 1)
Souplesse de caractère (n = 1)
→ Connaissance du Québec (n = 3)
Connaitre l'histoire, la culture, les valeurs des autres... (n = 3)
Aimer apprendre, aimer le Québec (n = 1)
→ Bon comportement (n = 2)
Personne qui se comporte bien (n = 1)
Personne travaillante, responsable, aimable, studieuse (n = 1)
→ Travail (n = 2)
Travailler (n = 1)
Être une personne travaillante (n = 1)
→ Vie sociale (n = 2)
Avoir beaucoup d'amis (n = 1)
Avoir plus d'amis du pays d'accueil que du pays d'origine (n = 1)
→ Bonheur (n = 1)
→ Bonne préparation (n = 1)

Ainsi, quatre personnes ont fait référence à l'ouverture aux changements et à la diversité, et trois personnes à la bonne connaissance du Québec. Les autres réponses obtenues concernent, entre autres, le bon comportement de l'immigrant, le travail et la vie sociale.

4.3.3 Représentations culturelles pré-migratoires concernant l'intégration linguistique (sous-thème 3.2)

Comme il a été précisé à la question 3.1.3, la maîtrise de la langue est considérée par les apprenants dans le déroulement de leur future intégration. La question de l'intégration linguistique sera donc maintenant abordée plus en détail en ce qui concerne la nécessité d'apprendre le français pour vivre au Québec. D'autres informations plus pragmatiques seront aussi exposées, telles que le niveau de français et les compétences essentielles pour s'intégrer au Québec ainsi que le désir de continuer l'apprentissage de cette langue une fois dans le pays d'accueil.

4.3.3.1 Nécessité d'apprendre le français pour vivre au Québec

La grande majorité des répondants ($n = 9$) a affirmé qu'il est nécessaire d'apprendre le français pour vivre au Québec (question 3.2.1). Toutefois, une personne a précisé que tout dépendait de la ville de résidence, puisqu'à Montréal il était possible de vivre en connaissant seulement un peu de français. Le tableau qui suit présente les raisons pour lesquelles il est nécessaire d'apprendre le français pour vivre au Québec :

Tableau 4.20
Raisons liées à la nécessité d'apprendre le français pour vivre au Québec

→ **Travail (n = 4)**

Trouver un travail convenable (n = 2)
Travailler (n = 1)
Travailler au service à la clientèle (n = 1)

→ **Statut du français au Québec (n = 2)**

Anglais peu employé au Québec (n = 1)
Français comme langue officielle au Québec (n = 1)

→ **Vie sociale et intégration (n = 2)**

Pour être accepté (n = 1)
Pour parler avec les Québécois (n = 1)

→ **Exigences liées à l'immigration (n = 1)**

Quatre personnes ont dit qu'il est nécessaire d'apprendre le français pour travailler au Québec :

Par exemple, il y avait deux copains, [...] ils ont dit que c'est impossible de trouver du boulot juste avec l'anglais, il faut absolument connaître le français. Après, j'avais fait des recherches sur Internet pour le boulot, c'est toujours le français qui est la langue principale, après on dit, par exemple, savoir parler anglais, c'est un atout, c'est un plus. (Fatima, question 3.2.1)

Les autres raisons abordent la nécessité de parler français, en opposition avec l'anglais; les exigences liées au processus d'immigration; et la vie sociale, puisque les Québécois parlent majoritairement français.

En résumé, le travail a été mentionné comme raison principale de l'apprentissage du français, et cette même raison a été évoquée pour justifier l'importance de

l'apprentissage du français en phase prémigratoire (question 1.1.3). De plus, le deuxième élément mentionné en importance est aussi lié à la vie sociale, tout comme à la question 1.1.3.

4.3.3.2 Niveau et compétences de français nécessaire pour s'intégrer au Québec, et apprentissage du français au Québec

Comme l'apprentissage du français a été qualifié d'important par la grande majorité des participants ($n = 9$) pour vivre au Québec, il leur a été demandé d'identifier le niveau de maîtrise de français (question 3.2.3) et les compétences langagières (question 3.2.2) dont ils auraient besoin pour s'intégrer au Québec. De plus, ils ont été interrogés sur leur désir de continuer leur apprentissage du français une fois arrivés au Québec (question 3.2.5).

Tout d'abord, la majorité des répondants ($n = 8$) pense qu'un niveau intermédiaire ou intermédiaire-avancé est nécessaire pour s'intégrer au Québec (question 3.2.3), et cinq personnes ont spécifié avoir besoin, au minimum, d'un niveau intermédiaire ou intermédiaire-avancé, entre autres pour pouvoir s'habituer à la langue parlée et pour communiquer avec les autres.

Ensuite, neuf participants considèrent que trois compétences (parler, comprendre et écrire) sont nécessaires pour s'intégrer au Québec (question 3.2.2). Six d'entre eux ont expliqué leur choix en faisant allusion à leurs responsabilités professionnelles, et les trois autres personnes ont nuancé leurs propos et ont priorisé l'expression et la compréhension orales pour pouvoir être fonctionnels dans la vie de tous les jours.

Finalement, tous les participants ($n = 10$) ont aussi dit vouloir continuer leur apprentissage du français au Québec (question 3.2.5), même si deux d'entre eux ont

mentionné une certaine lassitude pour ce type d'apprentissage. Pour ce qui est des genres de cours suivis, sept personnes veulent suivre les cours de francisation en présentiel offerts par le MIDI, et deux personnes désirent continuer les cours FEL.

4.3.4 Représentations culturelles prémigratoires liées à l'intégration socioculturelle (sous-thème 3.3)

En matière d'intégration, en plus de vouloir trouver du travail et de maîtriser le français, les participants ont mentionné l'importance de détenir plusieurs connaissances sur leur nouvelle société d'accueil. Nous nous intéresserons donc à l'intégration sociale et culturelle ainsi qu'à la place attribuée à la culture d'origine dans ce contexte particulier.

4.3.4.1 Intégration dans une nouvelle société et une nouvelle culture

Pour définir ce qu'est l'intégration socioculturelle pour les participants de cette étude, les réponses à deux questions seront présentées dans un même tableau, soit celles qui concernent l'intégration sociale (question 3.1.1) et l'intégration culturelle (question 3.3.1).

Tableau 4.21
Intégration dans une nouvelle société et une nouvelle culture

→ Avoir une vie sociale (n = 7)
Avoir une vie sociale (n = 2)
Faire partie de la société (n = 2)
Accepter la société d'accueil pour qu'elle m'accepte (n = 1)
Être utile à la société (n = 1)
Se sentir accepté (n = 1)
→ Connaitre la culture du Québec (n = 6)
Culture (n = 4)
Histoire (n = 1)
Actualités locales (n = 1)
Cuisine (n = 1)
Émissions de télé (n = 1)
Langue (n = 1)
→ Connaitre le quotidien et la manière de vivre (n = 5)
Participation à des événements (n = 2)
Manière de vivre, coutumes, valeurs (n = 5)
Choses du quotidien (n = 1)
→ Maîtriser la langue française (n = 5)
Connaitre le français, bien communiquer (n = 3)
Faire des blagues en français (n = 1)
Connaitre la langue familière (n = 1)
→ Être ouvert, accepter (n = 3)
Mode de vie des Québécois (n = 2)
Coutumes des Québécois (n = 1)
→ Travailler (n = 2)
→ Avoir suffisamment d'argent (n = 1)
→ Voir que nos enfants comprennent leur professeur (n = 1)
→ Donner le meilleur de soi (n = 1)

En premier lieu, la vie sociale est l'élément le plus souvent mentionné par les participants pour parler de l'intégration socioculturelle. Plus précisément, ils ont expliqué vouloir faire partie de leur société d'accueil, vouloir se faire des amis et accepter la société d'accueil telle qu'elle est :

S'intégrer dans une société, c'est d'avoir accepté, j'ai bien dit accepté, ou bien d'être comme les gens, se comporter, avoir les mêmes habitudes, les mêmes caractéristiques. [...] Donc, la seule solution, c'est d'accepter la société pour que la société m'accepte, je dois d'abord accepter la société. (Mohamed, question 3.1.1)

En deuxième lieu, six répondants ont mentionné qu'il était important d'avoir des connaissances sur la culture du Québec. Certains, d'ailleurs, ont fait référence à une nouvelle culture qu'ils pourraient découvrir : « S'intégrer à une nouvelle culture [...] [ça signifie] un nouveau connaissance de la culture de Amérique du Nord, nouveaux connaissances de la culture de l'Ouest. » (Cheng, question 3.3.1)

En troisième lieu, les connaissances sur le quotidien des Québécois ont été citées par cinq personnes, en donnant comme exemple la manière de vivre et les coutumes : « Je pense que c'est être ouvert [...] aux coutumes du Québécois. Et, aussi, apprendre de leurs valeurs, de sa manière de vivre et respecter cette idée des choses. » (Jack, question 3.3.1)

Mentionnons aussi que deux personnes considèrent que c'est dans l'action, en participant à des événements et des fêtes, que l'intégration à une culture est possible : « Une nouvelle culture, [...] c'est par exemple, dans l'hiver, sortir faire les sports et, dans l'été, aller [...] aux festivals de l'été. Oui, et par exemple, fêter le 24 de juin. » (Charlotte, question 3.3.1)

En quatrième lieu, la maîtrise de la langue a été abordée par cinq participants, autant en y faisant référence comme à un préalable pour pouvoir communiquer qu'en la considérant comme un élément que les autres perçoivent chez les étrangers:

[...] Alors je pense que la langue est très importante pour ce sens parce que c'est une manière de identifier si la personne connaît le pays. Alors si vous, par exemple, Mélina, arrive au Brésil en parlant portugais mais avec plus ou moins comme moi parler comme je parle français, alors plein d'erreurs et avec un fort accent d'étranger, c'est normal pour moi de sentir que vous êtes un étranger, vous ne sait pas les problèmes qu'il y a ici au Brésil parce que vous n'est pas né ici. Alors, l'intégration est plus difficile. Mais si vous arrivez ici au Brésil en parlant un parfait portugais, alors, c'est différent, je pense, mon Dieu, cette personne connaît parfaitement mon monde, mon réalité, alors la langue est très importante dans ce sens. Et alors, ce n'est pas la langue formelle l'important, c'est connaître la langue familière. (Juan, question 3.1.1)

En dernier lieu, les autres réponses se rapportent au fait d'être ouvert et d'accepter la société, de travailler, d'avoir suffisamment d'argent pour vivre confortablement, de voir que les enfants comprennent leur professeur et de donner le meilleur de soi. Il est pertinent de mentionner, pour terminer, qu'une personne a dit qu'il n'y a pas de grande différence de culture entre les personnes intelligentes, peu importe leur origine : « Je crois que nous sommes les gens intelligents. Nous n'avons pas une grande différence de notre culture avec les cultures de québécoises. [...] Je crois que c'est pas un grand problème pour nous. » (Sofia, question 3.3.1)

Bref, les trois éléments principaux pour décrire l'intégration socioculturelle sont d'avoir une vie sociale, de connaître la culture québécoise, le quotidien ainsi que la manière de vivre des québécois, et de maîtriser la langue.

4.3.4.2 Négociation entre sa culture d'origine et celle du pays d'accueil

Pour approfondir le sujet de l'intégration, il a été demandé aux répondants s'il était nécessaire de laisser de côté leur propre culture pour être accepté dans une autre culture (question 3.3.2). Huit personnes sur dix ont dit vouloir garder leur propre culture tout en prenant certains éléments de la culture d'accueil. Le tableau suivant présente les différentes raisons données :

Tableau 4.22
Négociation entre sa culture d'origine et celle du pays d'accueil

→ Mélange des cultures (n = 5)
Mélanger les cultures (n = 4)
Question d'équilibre (n = 1)
→ Référence à la culture d'origine (n = 3)
Désir de conserver sa culture d'origine (n = 2)
Sentiment d'appartenance au pays d'origine (n = 1)
→ Ouverture (n = 2)
Désir de faire partie de la société québécoise (n = 1)
Ouverture d'esprit (n = 1)

La première entrée du tableau fait référence au mélange des cultures, lequel a été mentionné par cinq répondants : « Je vais essayer maximum de prendre le plus important, voilà, le plus important de l'autre. Ce qui est vraiment important, voilà, je vais essayer de le garder. Et le reste, je ne le garde pas. Voilà. » (Mohamed, question 3.3.2)

D'ailleurs, la culture d'origine a été mentionnée par trois personnes comme étant un élément qui était impossible à abandonner : « Mais, j'ai jamais oublierai l'espagnol,

par exemple. Je serai Québécoise, bon, je veux faire un bon Québécoise et m'intégrer bien, mais je serai tout le temps Colombienne, tout le temps, jusqu'à ma mort (rires), [...] » (Uendi, question 3.3.2)

Deux personnes ont aussi mentionné l'importance d'être ouverts. Ainsi, tout en gardant leur propre culture, elles peuvent respecter la culture des autres : « Je pense que c'est impossible de laisser de côté ma culture pour m'intégrer à la nouvelle culture. Je dois être très [...] ouvert d'esprit et à respecter les nouveaux cultures, les coutumes de les autres personnes. » (Jack, question 3.3.2)

Pour ce qui est des deux personnes qui ont répondu différemment des autres, une d'entre elles a précisé qu'il n'y a pas vraiment de différences entre la culture québécoise et sa culture maternelle moldave. L'autre, elle, a fait référence aux défis d'avoir deux cultures :

Je pense que très difficile d'avoir les deux. Ça veut dire que t'es quelqu'un tout le temps à l'écoute des deux parties... parce qu'il faut être au courant de tout ce qui se passe dans les deux cultures. [...] Je connais des gens qui ont par exemple commencé une vie dans un pays, ils sont bien intégrés après 20 ans, mais quand tu parles avec eux de ton pays d'origine, tu vois que leurs connaissances, tout ce qu'il sait, c'est d'il y a 30 ans. C'est pas à jour. Donc, je pense c'est très difficile d'avoir les deux. Peut-être qu'il faut, comment dire... sacrifier une pour l'autre. [...] Peut-être qu'il faut pas penser comme ça, mais je pense que, [...] à la fin, on voit que si t'as réussi à bien intégrer dans un pays, c'est un peu parce que t'as laissé un peu l'autre. (Fatima, question 3.3.2)

En résumé, pour la grande majorité des répondants, conserver sa culture d'origine est fondamental et peut se faire tout en mélangeant les cultures et en restant ouverts.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Maintenant que les réponses à chaque question du protocole d'entrevue ont été analysées, nous nous proposons de revenir sur le profil des participants et sur chacun de nos trois objectifs de recherche pour formuler quelques remarques générales et exposer les six grands thèmes qui sont ressortis des entrevues. Pour terminer, nous présenterons des recommandations pédagogiques ainsi que les limites de la recherche.

5.1 Remarques générales sur le profil particulier des participants

Pour commencer, nous nous proposons de faire un bref rappel du profil général des participants, puisque les résultats obtenus à cette recherche exploratoire dépendent grandement des caractéristiques personnelles de chaque participant ou, comme les nomme Piché (2004), des caractéristiques prémigratoires, qui sont celles des individus dans leur société d'origine. Nous rappellerons aussi certaines informations à propos des conditions dans lesquelles s'effectue l'immigration (Piché, 2004) et du parcours d'apprentissage du français de ces futurs immigrants.

Premièrement, comme il a été mentionné dans la méthodologie de cette recherche, le profil sociodémographique des participants correspond au type d'immigrants privilégié par le gouvernement (MIDI, 2015a, p. 1). Les participants de cette

recherche sont dans la trentaine (leur moyenne d'âge est de 33 ans) et ils travaillent dans des domaines spécialisés (ex. informatique, administration, ingénierie). Deuxièmement, nous savons que les répondants immigreront en majorité avec leur conjoint, leur conjointe ou leur famille; qu'ils prévoient arriver au printemps ou à l'été 2015 et qu'ils connaissent des gens au Québec. Troisièmement, ils parlent tous au moins trois langues et sont intéressés par l'apprentissage des langues en général. Leurs expériences d'apprentissage du français sont aussi très variées (ex. contextes, durée, etc.), et leur processus d'apprentissage du français était déjà amorcé avant leur inscription au cours FEL. D'ailleurs, étant un moyen de plus pour apprendre le français, le cours FEL s'est taillé une place parmi leurs nombreuses expériences, puisqu'ils en ont suivi en majorité les blocs 1 et 2, depuis moins de 6 mois.

5.2 Remarques générales concernant les trois objectifs de recherche

Nous reviendrons sur chacun des trois objectifs de recherche pour résumer les réponses obtenues. Nous nous intéresserons également aux thèmes principaux qui sont ressortis des entrevues et les présenterons selon l'objectif de recherche auquel ils sont liés.

Pour sélectionner les six thèmes principaux des entrevues, nous avons fait une liste de tous les codes attribués pour chaque question du protocole d'entrevue et les avons regroupés avec d'autres codes lorsque c'était possible. Nous avons ensuite considéré les six codes les plus importants, c'est-à-dire ceux qui ont été retrouvés de 6 à 11 fois. Les six codes obtenus selon chaque objectif de recherche sont les suivants : premier objectif : « français » (10 fois); deuxième objectif : « Québec » (11 fois) et « culture » (8 fois); troisième objectif : « travail » (9 fois) et « vie sociale » (8 fois). Seul le dernier thème, « l'ouverture » (6 fois), sera présenté en conclusion à cette section, puisqu'il transcende tous nos objectifs de recherche et permet de les relier les

uns aux autres. Il est important de noter que, dorénavant, nous appellerons ces « codes » des « thèmes », puisqu'ils nous permettent d'exposer les thèmes principaux des entrevues ainsi que les liens qui existent entre eux, car chacun des six thèmes participe à enrichir l'autre.

5.2.1 Objectif 1 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française

Tout d'abord, les futurs immigrants aiment la langue française et se la représentent positivement, outre deux répondants qui ont référé à des qualificatifs négatifs pour la décrire (ex. difficile, compliquée à écrire). Ainsi, comme le suggèrent Castellotti et Moore (2002), il est probable que les représentations positives des futurs immigrants par rapport à la langue française ont eu une influence bénéfique sur l'apprentissage de cette langue. Inversement, le contenu culturel des formations linguistiques qu'ils ont suivies dont le cours FEL a aussi pu influencer leurs représentations de la langue française.

Ensuite, la langue française est majoritairement associée à la France et à l'ouverture. En comparaison, la langue anglaise a été liée à l'universalité et la langue première, à un sentiment d'attachement, à la culture et à la tradition. Il est intéressant de remarquer que seulement trois participants ont associé le français au Québec et qu'aucun participant n'a établi de lien entre cette langue et la culture francophone québécoise, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'apprentissage du français dans le pays d'origine des participants n'était pas orienté, sauf exception, vers les spécificités québécoises. Ces résultats, liés à ceux de Piché (2001), nous poussent aussi à penser que les représentations culturelles de la langue française se transformeront lors des différentes étapes de l'immigration. En effet, Piché (2001) a remarqué que la perception d'un Québec majoritairement francophone chez les immigrants s'est

atténuée après 10 ans de vie au Québec. Bref, un changement dans les représentations des immigrants s'opère selon le contexte et les expériences de vie au Québec, et nous supposons que les représentations de nos participants se transformeront elles aussi.

Pour terminer, les réponses données par les futurs immigrants prouvent qu'ils se projettent dans le futur et désirent se préparer à leur vie au Québec. Tout comme les répondants d'Amireault (2007), ceux de notre recherche considèrent que le français est important pour vivre au Québec, avoir une vie sociale et travailler. La particularité de nos répondants en prémigration est qu'ils disent avoir besoin de connaissances en français pour franchir les étapes d'immigration imposées par le gouvernement québécois, comme l'entrevue de sélection du Québec qui se déroule généralement dans le pays d'origine. Pour s'améliorer en français, les participants suivent différents cours, comme le cours FEL qu'ils apprécient particulièrement pour sa gratuité, et ils accordent une très grande importance à la pratique du français avec un francophone. Ceci est d'ailleurs la raison principale qui les a poussés à participer à l'entrevue de ce projet de recherche. Ainsi, maîtriser le français est un atout considérable dans leur préparation à l'immigration.

5.2.1.1 Thème 1 : Langue française - Un prérequis pour se préparer à l'immigration

L'apprentissage de la langue française se retrouve en filigrane dans tous les objectifs de recherche et tous les thèmes présentés dans cette section. En phase pré migratoire, la maîtrise de cette langue est vue par les apprenants du cours FEL comme un prérequis pour en apprendre plus sur le Québec et ainsi se préparer à l'immigration et à l'intégration au Québec. C'est donc un facteur d'intégration qui peut être travaillé et valorisé avant même l'arrivée dans la société d'accueil. D'ailleurs, Calinon (2010) réfère à la connaissance du français comme à un facteur d'intégration, car plus les immigrants connaissent la langue, plus ils se sentent intégrés. De plus, selon elle, la

connaissance de la langue permet aussi le déploiement de l'intégration à d'autres sphères. Les apprenants du cours FEL interrogés dans notre recherche, lesquels sont encore dans leur pays d'origine, ont donc déjà une conscience directe, sinon indirecte, du rôle que jouera la langue dans leur processus d'intégration et ils ont fait le choix de commencer leur processus d'apprentissage de la langue avant même leur arrivée.

5.2.2 Objectif 2 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec en tant que future société d'accueil

D'une part, les futurs immigrants interrogés ont généralement des représentations culturelles positives du Québec. Si une seule personne a parlé d'un élément négatif, soit des difficultés de l'immigration, la majorité a mentionné les opportunités que leur offrirait leur nouvelle vie. Ces représentations du Québec ne correspondent pas aux résultats obtenus par Amireault (2007), car les immigrants déjà installés au Québec ont fortement associé le Québec à la langue française. Toutefois, les participants de notre étude ont évoqué la langue française indirectement en précisant qu'ils auront besoin du français pour concrétiser leurs opportunités, par exemple pour le travail. En comparant les résultats de ces deux études, il semblerait qu'en phase prémigratoire, l'espoir d'une vie meilleure est plus important que les caractéristiques linguistiques de la société d'accueil. Ce point fait ressortir l'idéalisation de la future société d'accueil qui peut se développer avant l'arrivée. Comme nous l'avons mentionné, les futurs immigrants se servent beaucoup d'Internet pour trouver de l'information et se faire une idée du pays convoité, mais cette dernière ne correspond pas toujours à la réalité (Ros, 2010).

D'autre part, les Québécois sont généralement perçus positivement, comme des gens aidants, gentils et respectueux qui partagent des valeurs liées à la langue et au respect. Quatre participants ont mentionné des caractéristiques négatives en attribuant aux

Québécois un caractère fermé et sérieux, ce qui nous pousse à dire qu'encore une fois les représentations envers la future société d'accueil sont plutôt idéalisées. Toutefois, ces résultats ressemblent à ceux obtenus par Amireault (2007). Les immigrants installés au Québec avaient des représentations relativement positives des Québécois francophones (p. 228), et les valeurs importantes attribuées à ces derniers étaient la langue et la culture. Ces représentations, pour les apprenants du cours FEL, sont étroitement influencées par l'utilisation des TIC, qui sont d'une grande utilité pour en apprendre plus sur le Québec et les Québécois. Entre autres, en phase prémigratoire, elles permettent d'apprivoiser la culture et d'amorcer une réflexion concernant la future intégration.

5.2.2.1 Thème 2 : Québec - Connaitre sa future société d'accueil grâce aux TIC

Pour les apprenants du cours FEL, la recherche d'informations à propos de la province d'accueil est primordiale. Pour ce faire, ils utilisent abondamment le *bridging* (Collin et Karsenti, 2012), c'est-à-dire qu'ils font plusieurs recherches d'informations à partir de leur pays d'origine en vue de se préparer à leur intégration. Ils privilégient les sites Internet officiels spécialement conçus par le gouvernement du Québec. En choisissant avec attention leurs sources d'informations, ils peuvent mieux mesurer la fiabilité des informations prises de l'étranger (Zarate, 1993). Les forums sont aussi une source d'information importante pour les futurs immigrants : ils rassemblent les opinions et les conseils de gens déjà installés au Québec et offrent la chance d'établir de nouveaux contacts avec la société d'accueil ou avec des immigrants québécois de la même origine (Codagnone et Kluzer, 2011). Le futur immigrant, tout comme l'immigrant, est bien « un immigrant connecté » (Diminescu, 2010), car sa préparation et ses liens avec la future société d'accueil reposent en majorité sur l'usage des TIC.

5.2.2.2 Thème 3 : Culture - Amorcer la réflexion concernant l'intégration

En plus de toutes les connaissances factuelles que les apprenants du cours FEL veulent recueillir avant leur départ, leur intérêt envers la culture, les façons de vivre et les valeurs du Québec est manifeste. Ainsi, en phase prémigratoire, les futurs immigrants bénéficient déjà de savoirs, qui sont la première dimension à acquérir en vue du développement d'une compétence de communication interculturelle, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). De plus, plusieurs répondants ont fait part de l'importance de mélanger leur culture d'origine et celle du Québec pour leur intégration, comme rapporté par Amireault (2007), dont les participants privilégient une relation hybride avec les différentes cultures qu'ils côtoient au Québec, notamment la culture d'origine et la culture d'accueil. D'ailleurs, selon la définition de Berry (1997), l'intégration est considérée comme positive grâce à l'équilibre qu'elle favorise entre le maintien de la culture d'origine et la découverte des autres cultures.

Dans la phase prémigratoire, qui nous intéresse tout particulièrement, ce pas en avant vers la culture de l'autre suggère une ouverture, qui relève des savoir-être. Bien sûr, il est quasi impossible d'intégrer des valeurs d'une société étrangère sans en avoir fait l'expérience, mais les réponses des apprenants du cours FEL démontrent une sensibilité en ce sens et prouvent que leur réflexion sur l'intégration socioculturelle est déjà amorcée.

5.2.3 Objectif 3 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la future intégration sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel

Les priorités des futurs immigrants pour leur intégration sont de trouver du travail, d'apprendre le français et de bien connaître le Québec. Ce sont les mêmes éléments

qui ont été mentionnés par les répondants d'Amireault (2007), même si l'ordre de ceux-ci varie. Concernant l'intégration professionnelle, ils ont mentionné l'importance d'être ouverts au changement de carrière et d'avoir une bonne connaissance du Québec. L'intégration linguistique est aussi importante, puisqu'ils considèrent comme obligatoire d'apprendre le français et de bien le maîtriser pour vivre au Québec. Pour ce qui est de l'intégration socioculturelle, elle est étroitement liée à la vie sociale, à la maîtrise du français et aux connaissances de la culture québécoise. Les répondants ont aussi un grand intérêt pour les contacts avec les Québécois et recherchent constamment de l'information sur le Québec, principalement sur Internet, en vue de se préparer à leur future intégration. Pour toutes ces raisons, la majorité a précisé qu'elle aurait besoin d'un à deux ans pour s'intégrer à la société québécoise. Encore une fois, une des spécificités attribuables à la phase pré migratoire est la tendance à idéaliser ou à minimiser le processus d'intégration. Par exemple, ce n'est pas tous les participants qui ont mentionné avoir besoin d'une période d'adaptation pour s'intégrer dans leur nouvelle société d'accueil, trouver un travail ou s'adapter à la culture québécoise. Toutefois, deux thèmes précis liés à la maîtrise du français sont ressortis des entrevues, soit le travail et la vie sociale.

5.2.3.1 Thème 4 : Travail - Un point d'ancrage pour définir les besoins linguistiques

Les savoir-faire offrent des points d'ancrage qui guident les futurs immigrants dans leur apprentissage du français et dans leur préparation à l'immigration. Dans notre étude, ce sont principalement les préoccupations liées au travail qui amènent les participants à réfléchir aux habiletés linguistiques et aux informations dont ils auront besoin pour fonctionner dans la culture et la langue de la société d'accueil (Lussier, 2009). Plus précisément, la nécessité d'apprendre le français pour vivre au Québec a fortement été liée au travail, tout comme les besoins en matière de compétences

linguistiques (ex. parler, comprendre, écrire). Ceci fait écho à la particularité de l'intégration linguistique qui est un préalable, entre autres, à l'intégration économique (Adami, 2010). Les futurs immigrants ont aussi mentionné la nécessité de rechercher des informations sur le marché du travail québécois et sur leur domaine professionnel en particulier.

On peut donc dire que l'apprentissage du français et le développement des connaissances concernant le Québec sont motivés, du moins en partie, par les représentations culturelles de la future intégration, surtout en matière de travail. Cette relation, établie par les apprenants du cours FEL, entre maîtrise du français et connaissances du Québec, d'une part, et travail, d'autre part, est bénéfique. En effet, maîtriser la langue du pays d'accueil et détenir des connaissances sur celui-ci sont des « facteurs temporaires » (Godin et Renaud, 2005, p. 167) qui donnent plus facilement accès à un travail dans la société d'accueil. Pour terminer, rappelons que trouver rapidement du travail est une priorité pour les participants de cette étude.

5.2.3.2 Thème 5 : Vie sociale - Activer les savoir-faire en phase prémigratoire

Toujours liée à l'apprentissage du français, la vie sociale a été mentionnée comme une préoccupation concernant l'intégration. En effet, le français est vu comme nécessaire pour avoir une vie sociale au Québec et s'intégrer à la culture d'accueil. Cet élément est même marqué en prémigration, car les apprenants du cours FEL essaient déjà de se faire des amis ou de conserver leurs contacts au Québec. C'est pour eux une action qui vise à favoriser leur future intégration et qui peut être réalisée de leur pays d'origine (Collin et Karsenti, 2012), grâce aux forums et aux médias sociaux présents sur Internet. Les participants ont aussi mentionné qu'une panoplie d'informations circule sur Internet, qu'elles sont accessibles dans leur langue maternelle et que les réseaux sont plutôt structurés et largement consultés. En outre,

les répondants cherchent activement à rencontrer des Québécois ou des francophones pour échanger et pratiquer le français. Ils sont donc, encore une fois, portés à favoriser les savoir-faire, à se mettre dans l'action et à aller à la rencontre de l'autre (Pretceille, 2013).

5.2.4 Conclusion sur les trois objectifs de recherche

Pour clore ce chapitre, nous désirons mettre de l'avant le thème de l'ouverture, qui est étroitement lié aux représentations culturelles en contexte d'apprentissage d'une langue seconde. En effet, l'ouverture transcende nos trois objectifs de recherche.

5.2.4.1 Thème 6 : Ouverture - Enrichir ses représentations culturelles

Premièrement, l'ouverture est un point marquant des représentations culturelles concernant la langue française (objectif 1), puisque l'apprentissage du français permet aux futurs immigrants d'élargir leurs horizons. Deuxièmement, concernant le Québec (objectif 2), elle représente l'opportunité d'avoir une vie meilleure. Troisièmement, l'intégration (objectif 3) est définie et marquée par une attitude d'ouverture que le futur immigrant veut adopter dans son parcours d'intégration professionnelle et socioculturelle, tout en apprenant la langue. Finalement, la boucle se referme, puisque les futurs immigrants s'attendent à trouver chez les Québécois une attitude d'ouverture et de compréhension.

Le thème de l'ouverture permet aussi de mentionner l'importance de s'intéresser aux représentations culturelles dans l'apprentissage du français en phase prémigratoire et dans la préparation à l'intégration. D'une part, l'apprentissage du français dans le pays d'origine ne remplit pas tous les besoins quant à la préparation à l'intégration,

puisque c'est plutôt le français de France qui y est enseigné et que les futurs immigrants font beaucoup de recherches (ex. langue parlée au Québec, vie au Québec, etc.) à l'extérieur des classes de français pour combler cette lacune. Bien sûr, le cours FEL apporte plusieurs informations aux apprenants, mais il le fait à sa mesure, considérant que le cours est majoritairement suivi en autoformation et à temps très partiel. D'autre part, grâce au travail déjà amorcé pour en apprendre plus sur le Québec, les apprenants du cours FEL développent une attitude d'ouverture et construisent leurs représentations de la langue et de la culture étrangères, ce qui les sensibilise, entre autres, à ne pas s'arrêter aux stéréotypes (Zarate, 1986) et à enrichir leurs réflexions concernant l'intégration.

5.4 Recommandations

Relativement aux notions théoriques développées dans notre cadre théorique et aux résultats de notre recherche, nous proposons ici quelques pistes de recommandations nées du désir de faire de la prémigration une étape des plus fructueuses pour l'apprentissage du français et la future intégration.

5.4.1. Valoriser la préparation à l'immigration

Comme les apprenants interrogés ont développé leurs compétences en français, leurs connaissances du Québec et une attitude d'ouverture par rapport à l'immigration, nous pensons que la préparation en phase pré migratoire est bénéfique. Ainsi, il faudrait valoriser cette période-clé auprès des futurs immigrants, par exemple, en facilitant la recherche d'informations sur Internet, laquelle vise à préparer l'intégration dans la société d'accueil. D'ailleurs, quelques services sont déjà offerts aux immigrants, comme le Service d'intégration en ligne (SIEL), mais ils sont souvent mal connus.

De plus, les informations données sur les sites officiels se doivent de correspondre à la réalité de l'immigration au Québec, puisqu'il a été observé que les futurs immigrants ont tendance à idéaliser la société d'accueil et le parcours d'intégration. Par exemple, il serait bien que les plateformes ministérielles donnent la parole à des immigrants québécois pour qu'ils puissent faire part de leur expérience personnelle et, surtout, des difficultés rencontrées.

5.4.2. Stimuler l'apprentissage du français dès la phase prémigratoire

Il nous semble essentiel que l'apprentissage du français en phase prémigratoire soit encouragé. Les immigrants ont souvent mentionné avoir appris le français pour l'entrevue de sélection du Québec et suivre maintenant le cours FEL pour ne pas oublier le français ou pour en apprendre plus sur le Québec. Le cours FEL répond donc à un réel besoin des futurs immigrants et il gagnerait à être connu le plus tôt possible. À cause des délais administratifs pour traiter les demandes d'immigration, la délivrance du CSQ est parfois longue et, étant un critère de sélection pour s'inscrire au cours FEL, certains futurs immigrants sont pénalisés. Il faudrait faire en sorte que ce cours puisse être suivi plus longtemps et plus intensément de façon à encourager l'apprentissage du français chez les apprenants.

5.4.3. Encourager la diversité des cours de français suivis de l'étranger

Les participants de cette étude ont suivi plusieurs cours de français différents dans leur pays d'origine (ex. Alliance française, cours particuliers, instituts privés, cours FEL, etc.). Nous croyons que cette diversité a permis de développer leurs compétences linguistiques à différents niveaux et a fait de leur phase prémigratoire un véritable terrain de préparation en vue de l'immigration. À notre grand bonheur, le

Ministère encourage une telle diversité avec le programme de remboursement des frais de cours de français suivis à l'étranger⁶. Toutefois, les conditions d'admission de ce programme gagneraient à être élargies : premièrement, il devrait y avoir plus de 109 établissements d'enseignement approuvés par le Ministère dans le monde entier; deuxièmement, le montant maximum de 1500 \$ devrait être augmenté; et, troisièmement, l'obtention du CSQ avant l'inscription au cours ne devrait pas être nécessaire pour bénéficier du remboursement. De plus, cette mesure devrait être publicisée plus largement pour encourager les futurs immigrants à s'investir dans l'apprentissage du français le plus tôt possible.

5.4.4. Favoriser les rencontres interculturelles dès la phase pré migratoire

L'entrevue pour ce projet de recherche a comblé un besoin chez les futurs immigrants. Elle a été qualifiée par plusieurs comme une occasion de pratiquer le français et d'en apprendre plus sur le Québec. Comme le processus d'immigration au Québec est souvent long et ardu, et que les futurs immigrants cherchent déjà à créer des liens avec leur future société, il serait bénéfique de favoriser les rencontres interculturelles. Du côté du cours FEL, nous pensons qu'augmenter la fréquence des classes virtuelles accroîtrait l'intérêt des apprenants pour le cours, puisqu'ils sont constamment à la recherche d'occasions pour pratiquer le français. De plus, des partenariats avec les différents acteurs du milieu de la francisation, comme les groupes communautaires, permettraient d'élargir la portée du cours FEL. Par exemple, des projets de jumelage entre futurs immigrants et apprenants des cours de francisation au Québec pourraient voir le jour, soit grâce à des rencontres synchrones en ligne ou à des discussions sur des forums.

⁶ Plus d'information concernant ce programme est disponible sur le site Internet du MIDI : <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/pays-depart/remboursement-frais.html>

5.4.5. Exploiter les TIC pour s'ouvrir sur le monde

Internet est un excellent moyen pour s'ouvrir sur le monde et abolir les distances. Quand, en plus, des gens sont motivés à entretenir des contacts avec des Québécois, il y a là une mine d'or de diversité qui permettrait d'enrichir la société québécoise. Du même coup, les apprenants du cours FEL auraient une opportunité de pratiquer le français. Pensons, par exemple, à tous les projets de correspondance qui se sont faits entre citoyens de pays différents. Cette même activité pourrait être développée, mais de façon synchrone ou de façon asynchrone dans un forum. Par exemple, les futurs enseignants, lors de leur formation initiale, bénéficieraient de ce contact avec les futurs immigrants, qui seront vraisemblablement les apprenants en francisation de demain. Bien sûr, pour être orchestrée, une telle activité demanderait beaucoup d'organisation, si on pense par exemple au décalage horaire. Mais les échanges interculturels qui découleraient de ces rencontres favoriseraient certainement le sentiment d'ouverture de part et d'autre en brisant les distances et en encourageant les échanges.

5.5 Limites de la recherche

Cette recherche a dressé le portrait des représentations culturelles prémigratoires de dix apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec et leur future intégration. Toutefois, certaines caractéristiques propres à notre projet de recherche nous poussent à énoncer quelques-unes de ses limites. Premièrement, nous tenons à rappeler que le petit nombre de participants est largement inférieur pour appeler à une généralisation des résultats. Nous pensons plutôt que cette recherche exploratoire participe à décrire la phase prémigratoire et à jeter ses bases pour d'éventuelles recherches.

Deuxièmement, les caractéristiques uniques de chaque participant (ex. situation personnelle, proximité de l'arrivée au Québec...) ont pu influencer leurs représentations culturelles, faisant de chacun de nos participants une figure de cas. Ainsi, il est légitime de se demander si le discours des futurs immigrants aurait été le même si dix autres personnes avec des situations totalement différentes (ex. pays d'origine, âge, préoccupations...) avaient répondu à notre questionnaire. Il est aussi impossible d'affirmer que les participants de cette étude sont représentatifs des futurs immigrants québécois. Ayant répondu de façon volontaire à notre annonce, ils avaient donc déjà un intérêt pour notre sujet de recherche ou, du moins, ils entretenaient une curiosité et une ouverture. De plus, on pourrait supposer que le fait de s'être inscrit au cours FEL prouve d'ores et déjà une volonté d'apprendre le français et d'en apprendre plus sur le Québec.

Troisièmement, pour ce qui est de l'analyse des données, le petit nombre de participants et les caractéristiques de nos entrevues nous ont poussés à choisir un mode d'analyse qualitative, sans le jumeler à une analyse quantitative plus traditionnelle. De cette décision découle celle de réaliser à la main une analyse de contenu par codage. Pour valider les résultats, il aurait pu être envisagé de combiner une analyse quantitative et qualitative (Mackey et Gass, 2005), mais comme notre étude est de type exploratoire, cela ne nous a pas semblé essentiel pour la réalisation de nos objectifs.

CONCLUSION

L'apprentissage d'une langue en contexte d'immigration est une grande aventure qui commence souvent avant l'arrivée dans la société d'accueil. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés aux apprenants du cours FEL, lesquels sont aussi de futurs immigrants, et à leurs représentations culturelles. Pour ce faire, dans la problématique, nous avons défini l'importance des représentations culturelles des apprenants du cours FEL pour l'apprentissage du français et la future intégration en regard du contexte particulier du Québec et des programmes d'aide qui ont été mis sur pied par le gouvernement de cette province. Nous avons aussi énoncé nos trois objectifs de recherche : dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant (1) la langue française, (2) le Québec en tant que société d'accueil, (3) et leur future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel.

Dans le cadre théorique, nous avons développé quatre notions fondatrices de ce champ d'études : les TIC, la culture et l'interculturel, les représentations et l'intégration. Premièrement, les particularités des usages des TIC par les immigrants peuvent apporter un plus à la préparation à l'immigration et à l'apprentissage de la langue de la future société d'accueil. Plus précisément, les TIC sont reconnues pour avoir une influence positive sur le processus d'immigration, par exemple pour développer des relations interpersonnelles (Ros, 2010) et entretenir des liens avec les pairs immigrants (Collin, Karsenti et Calonne, sous presse), pour accéder à de l'information (Ros, 2010), faciliter l'intégration linguistique et s'intégrer dans la

société d'accueil (Collin et Karsenti, 2012). Deuxièmement, nous nous sommes intéressés à la place de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, puisque cet élément doit être considéré autant dans une formation en présentiel qu'en ligne. Le lien qui unit langue et culture a été énoncé par plusieurs théoriciens (Byram, Lussier, Kramsch), faisant de la culture un élément qui peut influencer positivement l'apprentissage d'une langue, et inversement (Byram, 1992). Pour pousser plus loin l'importance de la culture dans ce domaine d'études, nous avons présenté la notion d'interculturel qui vise la rencontre avec l'autre (Pretceille, 2013, p. 59) et présenté le *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues* (Lussier, 2010), qui définit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Troisièmement, les représentations culturelles ont été présentées sous l'angle des influences qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage d'une langue (Castellotti et Moore, 2002). Associées à l'immigration, les représentations sont liées à l'identité (Lussier, 2008) et elles peuvent avoir un impact sur les comportements (Rubenfield, Clément, Lussier, Lebrun et Auger, 2006, p. 628). La notion de représentation initiale (Himeta, 2008; Zarate, 1993) et l'étude d'Amireault (2007) ont permis d'explicitier ce que sont les représentations culturelles prémigratoires et de les associer à la notion d'intégration. Quatrièmement, l'intégration a été décrite selon les quatre stratégies d'acculturation de Berry (1997) comme étant la stratégie la plus positive. Le lien entre intégration et langue française a ensuite été établi, puisque cette langue est un « facteur d'intégration » à différentes étapes de l'immigration (Calinon, 2010). Puis, comme l'intégration est un processus multidimensionnel (Piché, 2004), nous avons exposé les quatre catégories qui la constituent, soit l'intégration linguistique, socioculturelle, économique et résidentielle. Toujours pour décrire l'intégration, nous avons présenté le *Cadre conceptuel pour l'étude des facteurs d'intégration* proposé par Piché (2004) et qui considère différents éléments des sociétés d'origine et d'accueil. Pour terminer, nous nous sommes concentré sur l'intégration en phase prémigratoire, laquelle est considérée comme bénéfique pour tout ce qui concerne la

préparation (Berry, 1997). Nous avons aussi fait un retour sur le modèle de Piché (2004) pour présenter quelques caractéristiques de l'individu, lesquelles prennent place dans la société d'origine.

Dans la méthodologie, nous avons exposé les profils sociodémographique, migratoire et linguistique des dix participants. Nous nous sommes aussi attardé aux caractéristiques spécifiques de l'entrevue en ligne, à la façon dont nous avons construit notre protocole d'entrevue et l'analyse des données, qui s'est faite selon une analyse de contenu de type qualitatif.

Dans la section des résultats, nous avons présenté pour chacun de nos trois objectifs les réponses obtenues aux questions qui leur étaient liées et, finalement, dans la discussion, nous avons formulé quelques remarques générales sur le profil des participants et les trois objectifs de recherche. Nous avons remarqué que les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec et la future intégration sont généralement positives. Relativement à l'objectif 1, ils considèrent le français important pour vivre au Québec, comme les immigrants au Québec (Amireault, 2007), et nos participants précisent avoir besoin de ces connaissances pour se préparer à leur immigration. Pour l'objectif 2, une différence dans la nature des représentations liées au Québec a été remarquée entre les immigrants québécois (Amireault, 2007) et les apprenants du cours FEL : les premiers associent majoritairement le Québec à la langue française; tandis que les seconds la lient aux opportunités de la société d'accueil. Pour les représentations culturelles liées à la future intégration, soit l'objectif 3, les priorités mentionnées ont été les mêmes pour les futurs immigrants et les immigrants québécois (Amireault, 2007) : trouver du travail, apprendre le français et bien connaître le Québec. Toutefois, une période de transition ou une période d'adaptation à la future société n'a pas été mentionnée par tous. Tous ces éléments nous poussent à

penser que les apprenants du cours FEL ont des représentations culturelles prémigratoires qui sont plutôt idéalisées. Nous avons aussi énoncé, relativement aux six thèmes qui sont ressortis des entrevues, des observations générales qui répondent à nos objectifs de recherche : (1) la langue française est un prérequis pour se préparer à l'immigration; (2) les connaissances relatives au Québec, en tant que future société d'accueil, proviennent des TIC; (3) les connaissances culturelles permettent d'amorcer la réflexion concernant l'intégration; (4) le travail est un point d'ancrage qui sert à définir les besoins linguistiques des futurs immigrants; (5) leur intérêt pour la vie sociale dans la future société active les savoir-faire en période prémigratoire et (6) une attitude d'ouverture permet d'enrichir les représentations culturelles. En nous basant sur nos résultats et notre réflexion, nous avons aussi proposé des pistes de recommandations didactiques et nous avons formulé les limites de la recherche.

Pistes de recherches futures

Cette étude ouvre la porte à plusieurs pistes pour d'éventuelles recherches dans le domaine de la didactique des langues. Par exemple, pour avoir une meilleure idée du processus d'immigration, il serait intéressant de planifier une étude longitudinale pour étendre la recherche à la postmigration. Ainsi, il serait possible d'avoir accès aux réflexions à posteriori concernant les représentations culturelles prémigratoires, l'apprentissage du français et la préparation à l'immigration dans la société d'accueil. Dans une visée comparative, interroger de futurs immigrants qui n'ont pas fait le cours FEL donnerait aussi une meilleure idée de l'étendue de ce programme, de ses points faibles et de ses points forts. Des questions relatives à la satisfaction des apprenants à propos de cette formation pourraient être ajoutées, ce qui permettrait de savoir si les besoins des futurs immigrants sont comblés par une telle formation.

ANNEXE A

LES ACTIVITÉS DU BLOC 1 DU COURS FEL (MIDI, 2013C)

Module 1 : Le logement	Module 2 : L'éducation
Introduction au module	Introduction au module
Activité 1 : Le choix de la région d'établissement	Activité 1 : L'accueil des immigrants et la francisation
Activité 2 : Les types de logement	Activité 2 : De l'école à l'université
Activité 3 : De l'information sur le logement	Activité 3 : Les activités et les services éducatifs
Activité 4 : La recherche d'un logement	Activité 4 : L'enseignement supérieur
Activité 5 : L'installation dans son logement	Activité 5 : L'évaluation comparative des études
Activité 6 : Le voisinage	Activité 6 : La formation continue
Préparation à la classe virtuelle sur le logement	Préparation à la classe virtuelle sur l'éducation
Module 3 : L'emploi	Module 4 : Le tourisme et les loisirs
Introduction au module 3	Introduction au module 4
Activité 1 : Le monde du travail	Activité 1 : Les grands espaces
Activité 2 : Les professions	Activité 2 : Le fleuve Saint-Laurent
Activité 3 : Les conditions de travail	Activité 3 : Les loisirs selon les saisons
Activité 4 : Les services d'aide à la recherche d'emploi	Activité 4 : Les activités dans les régions
Activité 5 : L'offre d'emploi	Activité 5 : Les festivals au Québec
Activité 6 : La recherche d'emploi par téléphone	Activité 6 : Les services touristiques
Préparation à la classe virtuelle sur l'emploi	Préparation à la classe virtuelle sur le tourisme et les loisirs

ANNEXE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE ET ORDRE DE PRÉSENTATION DES QUESTIONS

Les tableaux suivants présentent toutes les questions qui ont été posées aux répondants, lesquelles sont regroupées selon les objectifs et les sous-thèmes de la recherche. Les questions qui sont suivies d'un astérisque (*) sont celles qui ont été empruntées à la thèse d'Amireault (2007). La troisième colonne, « Présentation des résultats », montre dans quelle section des chapitres « Méthodologie » et « Résultats » la question a été analysée. La dernière colonne, elle, présente le nombre de réponses reçues à chaque question.

PARTIE I — QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET DESCRIPTIVES

1. Questions sociodémographiques

	Questions	Présentation des résultats	Nb de réponses (sur 10)
1	Dans quel pays habitez-vous maintenant? Quel est votre pays de naissance/d'origine?	Méthodologie 3.1.1.1 Profil sociodémographique	10
2	Quelle est votre langue maternelle? Parlez-vous d'autres langues? Si oui, quel est votre niveau (à l'oral, à l'écrit)?	Méthodologie 3.1.1.3 Profil linguistique	10
3	Est-ce que vous travaillez? Quelle est votre profession?	Méthodologie 3.1.1.1 Profil sociodémographique	10
4	Quelles études avez-vous faites? Dans quel établissement?	Méthodologie 3.1.1.1 Profil sociodémographique	10
5	Avez-vous des enfants? Si oui, quel âge ont-ils?	Méthodologie 3.1.1.1 Profil sociodémographique	10
6	Quel âge avez-vous?	Méthodologie 3.1.1.1 Profil sociodémographique	10

7	Qu'est-ce qui vous a motivé à participer à cette entrevue?	Résultats 4.1.1 Objectif 1 Sous-thème 1.1	10
---	--	---	----

2. Questions descriptives

	a) Questions sur le processus d'immigration	Présentation des résultats	Nb de réponses (sur 10)
1	Pour quelles raisons avez-vous décidé d'immigrer au Québec?	Résultats 4.2.1 Objectif 2 Sous-thème 2.1	10
2	Connaissez-vous des gens qui habitent au Québec? Qui? Parlez-vous du Québec ou de votre future immigration avec eux?	Méthodologie 3.1.1.2 Profil migratoire	10
3	Où prenez-vous vos informations sur le Québec pour vous préparer à immigrer (amis, Internet, forum, informations du gouvernement, etc.)?	Résultats 4.3.1 Objectif 3 Sous-thème 3.1	10
4	Dans combien de temps pensez-vous arriver au Québec? Avec qui immigrerez-vous?	Méthodologie 3.1.1.2 Profil migratoire	10

	b) Questions sur l'apprentissage du français	Présentation des résultats	Nb de réponses (sur 10)
5	Avez-vous suivi des cours de français? Si oui, quel genre? Dans quel contexte? Depuis combien de temps?	Méthodologie 3.1.1.3 Profil linguistique	10
6	Depuis combien de temps suivez-vous le cours FEL?	Méthodologie 3.1.1.3 Profil linguistique	10
7	À quel bloc êtes-vous inscrit? Quel est le dernier bloc que vous avez terminé?	Méthodologie 3.1.1.3 Profil linguistique	10

PARTIE II — REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

OBJECTIF 1 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française.

Sous-thèmes	Questions	Présentation des résultats	Nb de réponses (sur 10)
1.1 Apprentissage du français en phase prémigratoire	1.1.1- Pour quelles raisons apprenez-vous le français avant votre arrivée au Québec? *	Résultats 4.1.1 Objectif 1 Sous-thème 1.1	9 <i>Mohamed avait commencé son apprentissage du français avant de décider d'immigrer.</i>
	1.1.2- Pourquoi suivez-vous le cours FEL particulièrement?	Résultats 4.1.1 Objectif 1 Sous-thème 1.1	10
	1.1.3- Dans toute votre préparation à l'immigration, quelle importance accordez-vous à l'apprentissage de la langue française?	Résultats 4.1.1 Objectif 1 Sous-thème 1.1	10
1.2 Représentations culturelles prémigratoires concernant la langue française	1.2.1- À quel mot associez-vous l'expression « langue française »?	Résultats 4.1.2 Objectif 1 Sous-thème 1.2	10
	1.2.2 Que représente pour vous la langue française? *	Résultats 4.1.2 Objectif 1 Sous-thème 1.2	10
	1.2.3 Les autres langues que vous connaissez? *	Résultats 4.1.2 Objectif 1 Sous-thème 1.2	10
	1.2.4- Qu'est-ce qu'un francophone pour vous? Est-ce que vous êtes un francophone? *	Résultats 4.1.2 Objectif 1 Sous-thème 1.2	10

OBJECTIF 2 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant le Québec en tant que société d'accueil.

Sous-thèmes	Questions	Présentation des résultats	Nb de réponses (sur 10)
2.1 Québec	2.1.1- Que savez-vous du Québec (langue, culture, gens, etc.)? *	Résultats 4.2.1 Objectif 2 Sous-thème 2.1	10
	2.1.2- Pensez-vous que ces pensées vont changer quand vous arriverez au Québec? Pourquoi? *	Résultats 4.2.1 Objectif 2 Sous-thème 2.1	7 <i>3 réponses non pertinentes.</i>
	2.1.3- À quel mot associez vous le mot « Québec »?	Résultats 4.2.1 Objectif 2 Sous-thème 2.1	9 <i>Pas posé la question à une personne.</i>
	2.1.4- Que représente le Québec pour vous? Pourquoi? *	Résultats 4.2.1 Objectif 2 Sous-thème 2.1	8 <i>Pas posé la question à deux personnes.</i>
2.2 Québécois	2.2.1- Décrivez le Québécois francophone typique tel que vous le percevez aujourd'hui. Est-ce que les Québécois ressemblent aux gens de votre pays? *	Résultats 4.2.2 Objectif 2 Sous-thème 2.2	10
	2.2.2- Selon vous, quelles sont les valeurs importantes des Québécois francophones? *	Résultats 4.2.2 Objectif 2 Sous-thème 2.2	9 <i>Pas posé la question à une personne.</i>

OBJECTIF 3 : Dresser un portrait des représentations culturelles prémigratoires concernant la future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturelle et professionnelle.

Sous-thèmes	Questions	Présentation des résultats	Nb de réponses (sur 10)
3.1 Future intégration	3.1.1- Pour vous, que signifie « s'intégrer à une société »? *	Résultats 4.3.3 Objectif 3 Sous-thème 3.3	10
	3.1.2- Quelles sont les caractéristiques principales d'un immigrant qui est bien intégré dans sa société d'accueil?	Résultats 4.3.2 Objectif 3 Sous-thème 3.4	10
	3.1.3- Selon vous, comment se déroulera votre intégration au Québec?	Résultats 4.3.1 Objectif 3 Sous-thème 3.1	10
	3.1.4- De combien de temps pensez-vous avoir besoin pour être intégré à la société québécoise? Pourquoi?	Résultats 4.3.1 Objectif 3 Sous-thème 3.1	10
3.2 Intégration linguistique	3.2.1- Croyez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre le français pour vivre au Québec? Pourquoi? *	Résultats 4.3.3 Objectif 3 Sous-thème 3.2	10
	3.2.2- Pour vous, quels éléments de la langue sont importants pour vous intégrer au Québec? Oral/écrit?	Résultats 4.3.3 Objectif 3 Sous-thème 3.2	10
	3.2.3- Quel niveau de français croyez-vous avoir besoin pour vous intégrer au Québec? À l'oral, à l'écrit, en compréhension? Avez-vous ce niveau? *	Résultats 4.3.3 Objectif 3 Sous-thème 3.2	10
	3.2.4- Quels sont vos objectifs et vos plans pour apprendre le français avant votre départ pour le Québec?	Résultats 4.1.1 Objectif 1 Sous-thème 1.1	9 <i>Pas posé la question à Juan qui partait pour le Québec dans 2 jours.</i>
	3.2.5- Et une fois arrivé(e) au Québec, pensez-vous continuer à apprendre le	Résultats 4.3.3 Objectif 3	10

	français? Comment?	Sous-thème 3.2	
3.3 Intégration socioculturelle	3.3.1- Que signifie pour vous vous intégrer à une nouvelle culture? *	Résultats 4.3.4 Objectif 3 Sous-thème 3.3	10
	3.3.2 Jusqu'à quel point faut-il laisser sa propre culture pour être accepté/intégré dans une autre?	Résultats 4.3.4 Objectif 3 Sous-thème 3.3	10
	3.3.3- Que faites-vous présentement pour favoriser votre future intégration?	Résultats 4.3.1 Objectif 3 Sous-thème 3.1	9 <i>Pas posé la question à une personne.</i>
	3.3.4- Qu'attendez-vous des Québécois (non pas du gouvernement)?	Résultats 4.2.2 Objectif 2 Sous-thème 2.2	10
3.4 Intégration professionnelle	3.4.1- Selon vous, comment se passera votre intégration professionnelle? À votre arrivée? À moyen terme (quelques mois)? À long terme (quelques années)?	Résultats 4.3.2 Objectif 3 Sous-thème 3.4	10

ANNEXE C

MESSAGE DE RECRUTEMENT PUBLIÉ SUR FACEBOOK

RECHERCHE DE PARTICIPANTS POUR DES ENTREVUES VIRTUELLES PROJET DE MAITRISE — Université du Québec à Montréal (UQAM)

Nous sommes à la recherche d'apprenants et d'anciens apprenants du cours FEL pour participer à une rencontre virtuelle d'environ une heure.

Notre but est de vous donner la parole et de mieux connaître les futurs immigrants québécois. Nous vous poserons des questions sur la langue française, le Québec et votre future intégration. C'est aussi une bonne occasion pour vous de pratiquer votre français oral!

Nous cherchons des participants qui :

- 1) sont de futurs immigrants québécois ayant obtenu le certificat de sélection du Québec (CSQ);
- 2) ont suivi le cours Francisation en ligne (FEL) ou qui sont en train de le suivre;
- 3) n'habitent pas au Canada;
- 4) ont plus de 18 ans.

Si vous avez le profil recherché et que vous êtes intéressé(e) à participer à une entrevue, contactez-nous par courriel à l'adresse suivante :

martin.melina.2@courrier.uqam.ca

Le projet de recherche s'intitule « Les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours “Francisation en ligne” concernant la langue française, le Québec et leur future intégration ». Ce projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de l'UQAM.

Au plaisir de vous rencontrer,

Mélina Martin, Étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours "Francisation en ligne" concernant la langue française, le Québec et leur future intégration »

PRÉAMBULE:

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à dresser un portrait des représentations culturelles des apprenants du cours FEL concernant la langue française, le Québec et leur future intégration à la société québécoise. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à me poser vos questions par courriel.

IDENTIFICATION:

Chercheur(e) responsable du projet : Mélina Martin Tél : (514) 987-3000 poste 2077

Département, centre ou institut : Département de didactique des langues

Adresse postale :

Faculté des Sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succursale Centre-Ville

Montréal (Québec) H3C 3P8

Adresse courriel : martin.melina.2@courrier.uqam.ca

Membre(s) de l'équipe : Mélina Martin (étudiante)

Coordonnateur(trice) : Valérie Amireault (codirectrice) et Simon Collin (codirecteur)

OBJECTIFS DU PROJET :

Ce projet a pour objectif de dresser un portrait des représentations culturelles des apprenants du cours FEL. Pour ce faire, nous nous intéresserons à vos représentations culturelles concernant :

1. la langue française;
2. le Québec;
3. votre future intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, socioculturel et professionnel.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:

Votre participation est requise pour une entrevue virtuelle d'environ une heure. Cette entrevue sera enregistrée audio numériquement avec votre permission. Le rendez-vous pour l'entrevue sera pris par courriel. Nous choisirons ensemble un logiciel de communication pour faire l'entrevue (ex. Skype, Yahoo Messenger, ooVoo, etc.). La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS :

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des représentations culturelles des futurs immigrants québécois. Il n'y a pas de risque associé à votre participation dans le cadre de cette recherche. Il sera possible de mettre fin à l'entrevue ou de vous retirer de cette étude en tout temps.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors des entrevues sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces informations. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau du chercheur responsable pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un pseudonyme. Ce pseudonyme associé à votre nom ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse.

Les enregistrements audio numériques seront effacés dès la transcription complétée. Votre formulaire d'information et de consentement sera conservé jusqu'à l'acceptation du mémoire. Après, ils seront détruits.

Aucun extrait d'enregistrement audio ne sera conservé.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE OU AUTRE :

Il est entendu que vous ne recevrez aucune somme à titre de compensation pour les frais encourus par votre contribution au projet.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Mélina Martin, étudiante-chercheuse

Numéro de téléphone : (514) 987-3000 poste 2077

Adresse courriel : martin.melina.2@courrier.uqam.ca

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1678 ou par courriel à : cerpe3@uqam.ca.

SECTION À COMPLÉTER PAR LE PARTICIPANT

RECHERCHES ULTÉRIEURES :

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de 2 ans les données recueillies auprès de vous pour conduire d'autres projets de recherche. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme de vos données. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

☐ J'accepte que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs.

☐ Je refuse que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs.

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Il nous fera plaisir de vous envoyer un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche.

☐ Oui, je souhaite obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche.

Adresse courriel :

SECTION À COMPLÉTER PAR LE PARTICIPANT

Par la présente :

- ☐ Je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- ☐ Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- ☐ Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- ☐ Je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- ☐ Je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante;
- ☐ Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Renseignements personnels

Nom :	Prénom:
Adresse:	Ville :
Pays :	Code postal :
Adresse courriel :	Date :

SECTION À COMPLÉTER PAR L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

Je, , déclare :

- ☐ avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- ☐ avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées

Date :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement rempli doit être envoyé par courriel au participant.

ANNEXE E

TRAITEMENT DES DONNÉES

Voici un extrait de la transcription de l'entrevue de Fatima. Les réponses ont été classées par question, et à droite, le numéro de la question a été inscrit. Les éléments qui nous semblaient importants à la première lecture ont été soulignés; ce qui n'était pas pertinent a été barré.

Transcription	Question
<p>M : Par exemple, pour quelles raisons t'as décidé d'apprendre le français avant d'arriver au Qc?</p> <p>Fat : Ben... d'abord parce que euh... ben <u>l'entretien de Qc</u>, c'était en français, et heureusement quand j'étais dans l'entretien on ne m'a pas demandé... si... si... on m'a demandé le certificat de TCF... oui... hum... je suis pas sûre si c'était obligatoire ou pas, mais la première, c'était ça. On nous a dit qu'il faut avoir un bon niveau, mais pas vraiment élevé, juste pouvoir t'exprimer.</p> <p>M: Parfait. Donc, vraiment, au départ, c'était pour passer l'entretien pour pouvoir être retenue.</p> <p>Fat : Oui.</p>	1.1.1
<p>M : Et pourquoi t'as suivi le cours FEL? Est-ce que c'est pour la même raison?</p> <p>Fat : Euh... non... parce que... en fait... euh... <u>on pensait qu'en arrivant en France, on a pas besoin de cours, mais surtout pour moi, c'est pas comme ça.</u> Quand tu fais des cours, quand quelqu'un te corrige, c'est différent. En France, même que j'ai demandé plusieurs fois à mes amis, à mes collègues, de me corriger quand je fais des fautes, mais ils le font pas. Donc, tu fais une erreur plusieurs fois et... tu l'apprends comme ça. Et <u>j'avais besoin vraiment un cours de français, un enseignant, et là ici, c'est trop cher (rires),</u> et il y avait une amie qui m'a parlé de ce cours, ben Leila, qui est là, au Canada. Elle m'a dit qu'il est très intéressant, mais que tu fais des écritures,</p>	1.1.2

ils te corrigent, et là, c'était comme ça que j'ai décidé d'y participer. M : Parfait. Alors, ça t'a aidée à être plus fonctionnelle en France. Fat : Oui.	
M : Pour pouvoir t'améliorer... Très bien. Et puis, euh... dans ta préparation à immigrer, c'est certain que maintenant tu es en France, mais est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre le français? Fat : <u>Ah oui, oui! Oui. Euh... surtout maintenant, je sais... je peux dire que la première chose... à savoir quand tu habites... quand tu arrives dans un pays, c'est la langue. (...)</u>	1.1.3

ANNEXE F

PREMIER CODAGE

Voici un extrait de la transcription de l'entrevue de Fatima avec, à droite, les premiers codes qui ont été attribués aux réponses.

Transcription	Questions et codes
<p>M : Par exemple, pour quelles raisons t'as décidé d'apprendre le français avant d'arriver au Qc?</p> <p>Fat : Ben... d'abord parce que euh... ben <u>l'entretien de Qc</u>, c'était en français, et heureusement quand j'étais dans l'entretien on ne m'a pas demandé... si... si... on m'a demandé le certificat de TCF... oui... hum... je suis pas sûre si c'était obligatoire ou pas, mais la première, c'était ça. On nous a dit qu'il faut avoir un bon niveau, mais pas vraiment élevé, juste pouvoir t'exprimer.</p> <p>M: Parfait. Donc, vraiment, au départ, c'était pour passer l'entretien pour pouvoir être retenue.</p> <p>Fat : Oui.</p>	<p>1.1.</p> <p>Entretien du Qc.</p>
<p>M : Et pourquoi t'as suivi le cours FEL? Est-ce que c'est pour la même raison?</p> <p>Fat : Euh... non... parce que... en fait... euh... <u>on pensait qu'en arrivant en France, on a pas besoin de cours, mais surtout pour moi, c'est pas comme ça.</u> Quand tu fais des cours, quand quelqu'un te corrige, c'est différent. En France, même que j'ai demandé plusieurs fois à mes amis, à mes collègues, de me corriger quand je fais des fautes, mais ils le font pas. Donc, tu fais une erreur plusieurs fois et... tu l'apprends comme ça. Et <u>j'avais besoin vraiment un cours de français, un enseignant, et là ici, c'est trop cher (rires),</u> et il y avait une amie qui m'a parlé de ce cours, ben Leila, qui est là, au Canada. Elle m'a dit qu'il est très intéressant, mais que tu fais des écritures, ils te corrigent, et là, c'était comme</p>	<p>1.1.2</p> <p>Pas besoin de cours, mais non.</p> <p>Cours trop chers</p>

<p>ça que j'ai décidé d'y participer.</p> <p>M : Parfait. Alors, ça t'a aidée à être plus fonctionnelle en France.</p> <p>Fat : Oui.</p>	
<p>M : Pour pouvoir t'améliorer... Très bien. Et puis, euh... dans ta préparation à immigrer, c'est certain que maintenant tu es en France, mais est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre le français?</p> <p>Fat : Ah oui, oui! Oui. Euh... surtout maintenant, je sais... je peux dire que la première chose... à savoir quand tu habites... quand tu arrives dans un pays, c'est la langue. (...)</p>	<p>1.1.3</p> <p>1^{ière} chose à savoir.</p>

ANNEXE G

DEUXIÈME CODAGE

Voici un extrait des réponses obtenues à la question 1.1.2 (Pourquoi suivez-vous le cours FEL particulièrement?). Le nom de chaque participant est inscrit à gauche, suivi de la transcription. Dans la troisième colonne, le premier codage a été copié. Dans la dernière colonne, de nouveaux codes et sous-codes (entre parenthèses) ont été attribués pour chaque élément de réponse.

Participants	Transcription	1 ^{er} codage	2 ^e codage
2. Cheng	<p>M : Pourquoi vous avez décidé de suivre le cours FEL?</p> <p>Chen : Je trouve que c'est très <u>utile</u> et très... euh... et il va... il va <u>m'aider d'apprendre le français...</u> euh... <u>une façon très pratique</u> et... et... et très bon. Je l'aime très... euh beaucoup.</p> <p>M : Très bien.</p> <p>Chen : Je trouve il est facile, il faciliter l'apprentissage du français.</p>	<p>Utile</p> <p>Aider à apprendre</p> <p>Pratique</p>	<p>-Contenu ling FEL (Utile, Apprendre fr)</p> <p>-Caractéristique cours FEL (facilite l'appr.)</p>
3. Fang	<p>M : Et puis pourquoi tu as décidé de t'insérer au cours FEL?</p> <p>Fan : Euh... <u>pour améliorer le français.</u></p> <p>M : Mais comme tu me disais, c'était trop difficile de te concentrer devant l'ordinateur?</p> <p>Fan : Oui, oui, c'était un peu <u>ennuyant</u> pour moi, peut-être...</p>	<p>Améliorer le français</p> <p>Ennuyant</p>	<p>-Contenu ling FEL (Améliorer fr)</p> <p>-Caractéristique cours FEL (ennuyant)</p>
4. Fatima	<p>M : Et pourquoi t'as suivi le cours FEL? Est ce que c'est pour la même</p>		<p>-</p> <p>Caractéristiques</p>

	<p>raison?</p> <p>Fat : Euh... non... parce que... en fait... euh... <u>on pensait qu'en arrivant en France, on a pas besoin de cours, mais surtout pour moi, c'est pas comme ça.</u> Quand tu fais des cours, quand quelqu'un te corrige, c'est différent. En France, même que j'ai demandé plusieurs fois à mes amis, à mes collègues, de me corriger quand je fais des fautes, mais ils le font pas. Donc, tu fais une erreur plusieurs fois et... tu l'apprends comme ça. Et <u>j'avais besoin vraiment un cours de français, un enseignant, et là ici, c'est trop cher (rires),</u> et il y avait une amie qui m'a parlé de ce cours, ben Leila, qui est là, au Canada. (...)</p>	<p>Pas besoin de cours, mais non</p> <p>Cours trop chers</p>	<p>cours FEL (gratuits)</p>
--	--	--	-----------------------------

ANNEXE H

EXAMEN DES DONNÉES

Les deux tableaux qui suivent présentent un exemple de l'examen des données, selon les réponses obtenues à la question 1.1.2 (Pourquoi suivez-vous le cours FEL particulièrement?). Le premier tableau regroupe tous les codes (en gras) et sous-codes obtenus en réponse à la question 1.1.2.

<p>→ Caractéristiques cours FEL (n = 7)</p> <ul style="list-style-type: none">Flexible (n = 1)Gratuit (n = 1)Facilite l'apprentissage (n = 1)Gratuit (n = 1)Opportunité gratuite (n = 1)De la maison et horaire flexible (n = 1)Cours important et bien présenté (n = 1)Gratuit (n = 1)Apprentissage amusant (n = 1)Gratuit, mais pas assez de classes (n = 1)
<p>→ Contenu linguistique FEL (n = 7)</p> <ul style="list-style-type: none">Apprendre le français québécois (n = 1)Utile pour apprendre le français (n = 1)Pour améliorer le français, mais ennuyant de travailler devant l'ordi (n = 1)Continuer à pratiquer le français (n = 1)Apprendre le français, renforcer le français (concernant l'Alliance Française) (n = 1)Améliorer la grammaire (n = 1)Ne pas oublier le français en attendant le visa (n = 1)
<p>→ Contenu socioculturel FEL (n = 3)</p> <ul style="list-style-type: none">Pour se préparer à l'arrivée, gagner du temps (n = 1)Faciliter intégration (n = 1)Avoir plus d'info avant d'arriver : liens Internet, infos privilégiées (n = 1)

Pour l'intégration (n = 1) Connaitre mieux le Québec (n = 1) Pour développer ses connaissances : culture, économie, politique (n = 1)

Le deuxième tableau est un résumé du premier, puisque les sous-codes ont été rassemblés par catégorie.

→ Caractéristiques du cours FEL (n = 7) Gratuit (n = 5) Facilitant l'apprentissage (n = 3) Flexible (n = 2)
→ Contenu linguistique du cours FEL (n = 7) Améliorer le français (n = 4) Apprendre le français (n = 3)
→ Contenu socioculturel du cours FEL (n = 3) Connaitre le Québec (n = 3) Mieux s'intégrer (n = 2) Se préparer à l'arrivée (n = 1)

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants. Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. Dans L. Cadet, J. Goes et J.-M. Mangiante (dir.), *Langue et intégration Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : PIE - Peter Lang.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* (Thèse de doctorat). Université McGill. Récupéré de : http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=102782&local_base=GEN01-MCG02
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : Étude exploratoire. *Langues et Sociétés*, 45, 1-51. Récupéré de : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. Récupéré de : <http://www.ucd.ie/mcri/resources/Dermot%20Ryan%20Reading.pdf>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Byram, M. S. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. S. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calinon, A. (2010). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* (Thèse de doctorat). Université de Montréal et Université de Franche-Comté. Récupéré de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9122>
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Codagnone, C. et Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Facilitating Linguistic Integration of Immigrants: An Overview of ICT Tools. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 243-251.
- Collin, S., Karsenti, T. et Calonne, O. (Sous presse). Migrants' Use of Technologies. An Overview of Research Objects in the Field. *Journal of Technologies and Human Usability*, 10.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. Récupéré de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Diminescu, D. (2010). Les migrants connectés, TIC, mobilités et migrations. *Réseaux*, 1(159). Paris : La Découverte.
- Ferréol, G. et Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning "*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Godin, J. et Renaud, J. (2005). L'intégration professionnelle des nouveaux immigrants : effet de la connaissance pré-migratoire du français et (ou) de l'anglais. *Cahiers Québécois de Démographie*, 34(1), 149-172.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : P. Lang.
- Goldlust, J., & Richmond, A. H. (1974). A multivariate model of immigrant adaptation. *International Migration Review*, 193-225.
- Himeta, M. (2008). Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives contemporaines.
- Hurd, S. (2006). Towards a Better Understanding of the Dynamic Role of the Distance Language Learner: Learner perceptions of personality, motivation, roles, and approaches, *Distance Education*, 27(3), 303-329.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales* (5e éd.). Paris : PUF.
- Kazmer, M. M. et Xie, B. (2008). Qualitative interviewing in Internet studies: Playing with the media, playing with the method. *Information, Community and Society*, 11(2), 257-278.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le français dans le monde*. Numéro spécial - Série Recherches et applications. 57-69.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford : Oxford University Press.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lapierre Vincent, N. (2004). *L'intégration linguistique au Québec : Recension des écrits*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré de : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf205/f205.pdf>

- Lazar, I. (2007). Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle. Dans I. Lazar, M. Huber, D. Lussier, G.-S. Matei et C. Peck (dir.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Martel G. S., Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lussier, D. (2008). Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle. Dans I. Lazar, M. Huber, D. Lussier, G.-S. Matei et C. Peck (dir.), *Développer et évaluer le développement de la compétence de communication interculturelle*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes-Conseil de l'Europe.
- Lussier, D. (2009). Enseigner et évaluer la « compétence de communication interculturelle » : enjeux et complémentarité. *Le Langage et l'Homme. Revue de didactique du français*, 44(2), 145-155.
- Lussier, D. (2010). Theoretical bases of a conceptual framework with reference to intercultural communicative competence. *Journal of Applied Linguistics*, 4(3), 309-332.
- Lussier, D., Auger, R., Urbanicová, V., Armengol, M., Paz de la Serna, M. et Conception de Miguel, M. (2003). Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. Dans G. Zarate (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues* (p. 191-220). Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de : http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New York : Lawrence Erlbaum.
- MICC. (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- MICC. (2011b). L'échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>

- MIDI. (2011a). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Récupéré de : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planification-20122015.pdf>
- MIDI. (2013a) *Plan d'action pour la francisation et l'intégration des personnes immigrantes « Un Québec fort de son immigration »*. Récupéré de : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanActionQuebecFort.pdf>
- MIDI. (2013b). *Rapport annuel de gestion 2012-2013*. Récupéré de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2012-2013.pdf
- MIDI. (2013c). *Contenu*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/contenu.html#1>
- MIDI. (2013d). *Apprendre le français en ligne*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/index.html>
- MIDI. (2013e). *Objectifs et avantages*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/objectifs-avantages.html>
- MIDI. (2014a). *Conditions d'admission*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-ligne/conditions-admission.html>
- MIDI. (2014b). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*. Récupéré de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2013-2014.pdf
- MIDI. (2014c). *Service d'intégration en ligne*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/services/siel/index.html>
- MIDI. (2015a). *Portraits statistiques. L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2010-2014*. Récupéré de : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2010-2014.pdf

- MIDI. (2015b). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec 4e trimestre et année 2014*. Récupéré de : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2014trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Dans RM. Farr et S. Moscovici, *Social Representations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OQLF. (2013). *Chronologie de la législation linguistique au Québec*. Récupéré de : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/reperes/reperes.html>
- Piché, V. (2001). Immigration et intégration dans les pays développés : un cadre conceptuel. Dans G. Caselli, J. Vallin et G. Wunsch (dir.), *Démographie : analyse et synthèse : Population et société*. Paris : Institut national d'études démographiques.
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration dans les pays développés : vers un cadre conceptuel. Dans G. Caselli, J. Vallin, et G.J. Wunsch (dir.), *Démographie : analyse et synthèse, IV Population et société* (p. 159-178). Paris : Institut national d'études démographique (INED).
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Dans J. Poupard [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives] (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pretceille, M (2013). *L'éducation interculturelle* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France « Que sais-je? ». Récupéré de : <http://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130619734.htm>
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J.-F. et Gagné, B. (2001). Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989. *Les Cahiers Du Gres*, 2(1), 29-40.
- Ros, A. (2010). Interconnected Immigrants in the Information Society. Dans A. Alonso et P. J. Ojarsabal (dir.), *Diasporas in the New Media Age : Identity, Politics and Community*. Nevada : University of Nevada Press.
- Rubenfield, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M. et Auger, R. (2006). Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. *Language Learning*. 56(4), 609-631.

- Savoie-Zajc, L. S. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.
- Sun, S. Y. H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning, *Distance Education*, 35(1), 18-42.
- Tending, M.-L. (2010). « Intégration » linguistique et culturelle : une notion en souffrance? Rôle et enjeux des représentations dans les processus migratoires. Dans L. Cadet, J. Goes et J.-M. Mangiante (dir.), *Langue et intégration Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : PIE - Peter Lang.
- Thoër, C. (2011). *L'entrevue en ligne : spécificités d'une méthode de plus en plus utilisée pour la recherche en santé*. Portail du Réseau de recherche en santé des populations du Québec. Récupéré de : <http://blogsgrms.com/internetsante/2011/01/27/1%E2%80%99entrevue-en-ligne-specificites-d%E2%80%99une-methode-de-plus-en-plus-utilisee-pour-la-recherche-en-sante/>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wilczynska, W., Liskova, L., Edvardóttir, S., et Speitz, H. (2003). L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants. Dans G. Zarate (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues* (p. 143-162). Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de : http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.